

Anamelea de Campos Pinto Luiz dos Santos

***O PROFESSOR DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS E OS RECURSOS
INFORMATIZADOS***

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Leda Scheibe

Florianópolis, setembro de 1998.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“O PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E OS RECURSOS
INFORMATIZADOS”.***

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/09/98

Dra. Leda Scheibe (Orientadora)

Dra. Cristina Casadei Pietraróia

Dr. Pedro M. Garcez

Dra. Maria Luiza Belloni (Suplente)

Anamelea de Campos Pinto Luiz dos Santos

Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 1998.

[...] só possuímos o que recebemos e transformamos [...]

André Comte-Sponville. *Pequeno Tratado de Grandes Virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 11.

Dessa forma, dedico esse trabalho a dois professores que fizeram e fazem de suas vidas uma verdadeira prática educativa:

Benedicta e Alckmar

*Este trabalho foi realizado, parcialmente,
graças a uma bolsa de estudos concedida
pelas agências financiadoras de pesquisa
no Brasil: CAPES e CNPq.*

Permanência

Carlos Drummond de Andrade¹

AGORA me lembra um, antes me lembrava outro.

Dia virá em que nenhum será lembrado.

Então no mesmo esquecimento se fundirão.
Mais uma vez a carne unida, e as bodas
cumprindo-se em si mesmas, como ontem e sempre.

Pois eterno é o amor que une e separa, e eterno o fim
(já começara, antes de ser), e somos eternos,
frágeis, nebulosos, tartamudos, frustrados: eternos.
E o esquecimento ainda é memória, e lagoas de sono
selam em seu negrume o que amamos e fomos um dia,
ou nunca fomos, e contudo arde em nós
à maneira da chama que dorme nos paus de lenha jogados no galpão.

Agradecimento a todos cujas presenças indeléveis marcam estas páginas:

Aecto, Afonso, Alckmin, Alunos do Colégio de Aplicação², Ana Luíza, Ana Scatena, Ane, Arlete, Armelle, Carlos, Carlos Seabra, Celina, Celso, César, Cristiana, Cristiani, Cristina Pietraróia, Cristina Piva, Daniel, Débora, Denise, Diego, Diles, Diranezi, Dirce, Elizabeth, Eneida, Fátima, Hector, Jaqueline, Josalba, Josemar, Josué, Laís, Lauro, Leonor, Levi, Lilane, Márcia, Márcia Goulart, Marco Antônio, Markus, Maria Célia, Maria Fernanda, Maria Luíza, Marília, Marlise, Marise, Maurília, Nara, Nelma, Noêmia, Norberto, Patrícia, Paulo Mattosinho, Pedro, Pinho, Rafael, Rúbia, Salete, Sandra, Sílvia, Selvino, Vera, Vílson, Vitória, Vivian, Walter Costa, Walter Cybis, Zélia e, especialmente, Leda e Clara.

1 DRUMMOND de ANDRADE, C. *Poesia e Prosa*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

2 Especialmente aos alunos da turma de nível avançado em Inglês - 3º ano do II Grau em 1997.

RESUMO

A utilização de recursos informatizados parece ser uma opção significativa para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Todavia, poucas pesquisas foram realizadas a esse respeito, no âmbito dos ensinos fundamental e médio, nas escolas de ensino oficial no Brasil.

Nesse sentido, o presente estudo busca trazer à discussão alguns elementos que envolvem a formação do professor de língua estrangeira para a utilização dos recursos informatizados, por acreditar que estes sejam agentes importantes na implementação de mudanças na dinâmica pedagógica. Esta pesquisa, realizada nos anos de 1996 e 1997, buscou, desde o início, balizar-se pela adoção da sala de aula como espaço privilegiado de investigação, tirando-o do pedestal de ambiente isolado que se volta unicamente ao ensino e expondo-o à verificação detalhada e criteriosa que se impõe a todo pesquisador. Assim, a partir de uma situação concreta, as aulas de Inglês de uma professora dos ensinos fundamental e médio da rede pública, em que se desenvolveu um processo de formação na ação, buscou-se compreender como pode se dar a formação cooperativa do professor de línguas estrangeiras, adotando a perspectiva da reflexão-nação de Donald Schön.

ABSTRACT

Utilizing computing resources seems to be an important option to the process of teaching/learning foreign languages. However, little research has been carried out regarding this subject, whether in elementary schools or high schools, within the Brazilian Educational System.

In this sense, the present study discusses some elements related to the use of computing resources in foreign language teacher education, since it is believed that these resources can stimulate changes in pedagogical dynamics. The research was carried out in 1996 and 1997, and set out from the beginning, to focus on the classroom as its primary *locus* of investigation, in order to question its image as an isolated setting geared exclusively to teaching, and to expose it to careful and detailed investigation. Then, from a concrete situation — the English classes of an elementary and high school teacher —, where a process of education-in-action process was developed, we sought to understand how one can establish a process of cooperative foreign language teacher, by adopting Donald Schön's reflection-in-action perspective.

[...] uma tese não vale pela capacidade que tenha em cobrir todos os dados do real, porque nenhuma o faz, mesmo quando o julga fazer. Sabemos que o que mais importa é encontrar uma iluminação nova que permita *entender a uma nova luz* a paisagem cultural que nos rodeia.

Eduardo Prado Coelho.

Os Universos da Crítica. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 134.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
O professor principal agente da visão pró-ativa	11
Necessidades e condições de contorno do ensino de língua estrangeira	13
Da sala de aula à dissertação	15
CAPÍTULO 1 - OS RECURSOS INFORMATIZADOS E O ENSINO/APRENDIZAGEM	
DE LÍNGUAS	20
1.1 Primeiras aproximações	21
1.2 Recursos informatizados: método ou instrumento	25
1.3 Os recursos informatizados como meios de comunicação	29
1.4 O uso dos recursos informatizados e o ensino de línguas estrangeiras	34
1.5 Os recursos informatizados e as línguas estrangeiras na escola brasileira	42
1.6 Introduzindo os recursos informatizados no ensino de LE, níveis fundamental e médio	46
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
PARA O USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS	53
2.1 Questões preliminares	54
2.2 O professor reflexivo e sua formação	59
2.2.1 Epistemologia da Prática: o conceito de reflexão-na-ação	66
2.2.2 Formação ou treinamento? A formação do professor para o uso dos recursos informatizados	72
2.3 Alfabetização tecnológica e construção do conhecimento	75
2.3.1 A pesquisa colaborativa como meio de formação para o professor de línguas estrangeiras	80
CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO DE UM CASO: A PESQUISA NO COLÉGIO DE	
APLICAÇÃO DA UFSC	83
3.1 Para além das aparências e a realização da pesquisa	84
3.1.1 Cenários e condições para a realização da pesquisa	88
3.1.2 O perfil da professora-sujeito da pesquisa	96
3.2 A pesquisa	97
3.2.1 Estudo exploratório	97
3.2.2 A pesquisa em sala de aula	101
3.2.3 As atividades extra-classe: as Oficinas de Inglês e Multimeios	107
3.2.4 Os primeiros resultados da pesquisa colaborativa	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

Tecnologia e ensino

Em 1988, Fernando José de Almeida³ afirmava que a utilização da informática nas escolas era tema bastante polêmico. Passados dez anos, a situação é praticamente quase a mesma. Ainda não se superou uma dualidade extremada: usar ou não usar, aderir ou não aderir à informática nas escolas. Mas, a questão não é discutir se a tecnologia será aceita ou não, mas como ela será integrada à formação dos estudantes e dos professores. O computador já se insinua em toda parte, em nossa sociedade, e a escola não tem porque evitar que seja, ela também, usuária dessa tecnologia. Tem-se, na verdade, que definir quais os objetivos de sua inserção na escola.

Não se pretende fazer aqui uma defesa da inevitabilidade da tecnologia. Ela é resultado da ação do ser humano e, como tal, não é antecipadamente boa ou má. Seus efeitos dependem, sempre, do modo como o ser histórico, investido de uma certa posição que lhe confere sua classe sócio-econômica, usa a tecnologia como instrumento de disseminação de dados e de informações. Entende-se, dessa forma, que ela deve ser estendida a todas as classes sociais e que a principal forma de isso ser viabilizado, de modo verdadeiramente democrático, é através da escola.

Ao concluir a primeira parte de seu livro *O ensino de línguas para comunicação*, Widdowson (1991:107) afirma que “o ensino de línguas é um assunto bastante complexo e os professores de línguas nem sempre têm tido estímulo para pesquisar sobre a natureza dessa complexidade. Conseqüentemente, eles têm sido vítimas constantes de ortodoxias e de modismos.” Seriam os recursos informatizados mais um desses modismos, a exemplo do que ocorreu com outros instrumentos, como a televisão? Esta, a

3 ALMEIDA, Fernando J. de - *Educação e Informática. Os computadores na escola*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

certa altura da década de 70, foi motivo de grandes investimentos por parte de algumas escolas particulares, servindo, todavia, mais de propaganda para a empresa do que de suporte pedagógico efetivo para o ensino. Além disso, o alcance dessa tecnologia estava restrito, como afirmado acima, a pequeno número de estabelecimentos particulares, que possuíam disponibilidade financeira para fazer frente aos altos custos da instalação de equipamentos e do treinamento⁴ dos professores.

Na década de 90, mesmo com a disseminação do programa TV-Escola pelo governo federal, ainda não se conseguiu superar totalmente essa aparência de modismo e introduzir a televisão de modo mais conseqüente dentro do ensino público. São testemunhas disso os problemas atualmente associados à formação dos professores para fazer frente às exigências tecnológicas para um uso consistente desse instrumento.

Essas mesmas dificuldades têm sido observadas quanto ao uso do computador nas escolas brasileiras. Portanto, se se deseja que a informática seja mais do que um simples modismo, é preciso também, segundo Sandholtz *et alii* (1997)⁵, que se façam estudos mais aprofundados sobre a formação dos professores, pois estes são agentes importantes na implementação de mudanças na dinâmica pedagógica.

Ora, a base necessária para que essa ação ocorra passa por uma superação da dicotomia entre visão cética e visão otimista⁶, atingindo, então, uma posição mais atuante e crítica quanto à utilização dos recursos informatizados. É importante ressaltar que, sob o rótulo de céticos, Valente (1993) lista aqueles que exibem argumentos quanto à carência material do nosso sistema educacional e que são totalmente contrários a um ingresso meramente tecnicista do computador na escola, mencionando apenas marginalmente aqueles que assumem uma posição de indiferença⁷ — mais preocupante, segundo a perspectiva deste estudo — diante da informatização das escolas. A indiferença é uma das atitudes mais perni-

4 Neste texto, vamos tratar mais adiante das diferenças entre *treinamento*, *capacitação*, *reciclagem* e *formação* para o uso dos recursos informatizados. No entanto, aqui estamos usando esse termo por ser dessa forma que era entendida, à época, a apropriação dos recursos tecnológicos por parte do professor.

5 “As tecnologias são descritas como ferramentas essenciais do ofício do magistério no entanto, as pesquisas têm se concentrado quase que exclusivamente no impacto da tecnologia sobre os alunos, com pouca investigação das implicações para os professores.” (p. 20)

6 VALENTE, J. A. “Por que o computador na Educação?” in VALENTE, J. A. (org.) *Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. (p.25-27)

7 Cf. BIANCHETTI, Lucídio. “Dilemas do professor frente ao avanço da informática na escola”, in *Boletim Técnico do Senac*, vol. 23, nº 2, maio/agosto-1997, p. 9.

ciosas, pois elimina qualquer possibilidade de ação e de diálogo, na medida em que se nega ao enfrentamento do debate, deixando que um *laissez-faire* tome conta da situação.

Já sob o rótulo dos otimistas, encontram-se todos aqueles que de certa forma acabam por abstrair problemas bem concretos da cotidianidade de nossas escolas, achando que um voluntarismo puro e simples pode resolver todas as situações que se apresentem desfavoráveis a tal empreendimento. Acreditam na potencialidade da tecnologia como resposta às necessidades do sistema educacional, sem, contudo, perceber a importância de uma maior compreensão dos efeitos e das condições de contorno do uso intensivo desses recursos.

Cabe, portanto, a busca de uma síntese entre as visões apresentadas, considerando as tecnologias como “criações humanas, carregadas de ideologias”⁸. Pode-se classificar essa visão sintética aqui proposta como “pró-ativa”. Ela se caracteriza sobretudo pela existência de uma postura crítica diante da tecnologia, procurando compreender em que contexto histórico, sob que condições econômicas e políticas, ocorre sua absorção pelo sistema educacional, sem contudo deixar de incorporá-la às práticas de ensino/aprendizagem, proporcionando com isso uma maior democratização da sua utilização.

O professor: principal agente da visão pró-ativa

Os tecnófilos com uma mentalidade reformista historicamente sempre criticaram os professores. Eles culpavam os professores que não utilizavam a tecnologia por não acompanharem a introdução do filme, do rádio, e da televisão nas salas de aula antes e desde a Segunda Guerra Mundial. O mesmo vale para os computadores.⁹

Tradicionalmente há uma certa tendência de culpabilizar os professores pela maneira como as tecnologias são assimiladas ou recusadas. Mas por que isso acontece? Talvez, porque se esqueçam de que os professores têm suas próprias concepções sobre como ocorre o aprendizado e quais são as melhores formas para organizar suas atividades de ensino.

Dessa forma, em vez de se fazer qualquer acusação, há que se revisitar suas formações, saber sob que condições elas ocorrem e, acima de tudo, saber sobre que bases da filosofia da educação elas se assentam. Nunca é demais ressaltar o quanto o professor acaba

8 Ibid., id.

9 SANDHOLTZ *et alii* op.cit., p.10

trazendo para sua prática do que ele recebeu em sua formação. Outros fatores passíveis de análise dizem respeito às condições concretas e objetivas em que o professor exerce sua prática, o que implicaria uma análise do ambiente social e econômico em que ele está inserido. Todavia, no recorte que aqui se propõe, busca-se primordialmente uma reflexão acerca da formação do professor. Mesmo reconhecendo a importância desses fatores, o que se pretende é discutir as circunstâncias e as possibilidades dessa formação, para que ele saiba, então, adaptar justamente suas reflexões prévias a essas condições concretas e objetivas acima citadas.

Assim, para que se tenha professores preparados para integrar tais recursos a suas práticas pedagógicas, é fundamental estabelecer quando e como intervir em seu processo de formação, com vistas a essa absorção positiva e crítica. Como se verá mais adiante, essa formação pode-se dar tanto inicialmente quanto de forma continuada. Mas, em ambos os casos, não deve haver uma apologia cega dos instrumentos tecnológicos, o que resultaria numa formação que tenderia a perenizar essa visão superficial desses recursos, encarados aí sem uma verdadeira base teórica e sem atentar, portanto, para as verdadeiras questões envolvidas.

No que se refere, assim, à formação, é essencial compreendê-la dentro de uma trajetória que leve o educador de uma situação inicial de usuário dos recursos tecnológicos para a de professor que os integre a seu trabalho. Aquele que soube passar pelas diferentes etapas de aprendizado, adquirindo habilidades mínimas no manuseio desses instrumentos, pode ter condições de associá-los corretamente aos objetivos de suas atividades docentes. É claro que isso não é suficiente. Essa associação dos instrumentos tecnológicos à prática educativa pode ser feita de modo superficial. Como diz Moran¹⁰, “as tecnologias (...) não mudam necessariamente a relação pedagógica (...) as tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas de suas funções”. Em suma, é com uma visão bem fundamentada que se pode transformar um mero usuário de instrumentos tecnológicos em profissionais de ensino que saibam usar efetivamente as tecnologias em proveito do educando e de seu processo de aprendizagem.

10 Apud SOFFNER, Rosemary. *As Novas Tecnologias de Comunicação e a Educação de Educadores*, <http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/rosemary.htm>.

No caso, propõe-se o desenvolvimento dessa visão que se chamou acima *pró-ativa*. Ela significa a adoção de procedimentos pedagógicos que acolham e multipliquem os efeitos e as ações dos recursos tecnológicos. Ressalte-se, contudo, como já mencionado no início deste texto, que a tecnologia não é neutra, que seus efeitos dependerão, em larga medida, do alcance a ela destinada pelo professor dentro de suas atividades docentes. Deve-se concordar, assim, com Habermas e afirmar que “a ciência e a técnica podem se transformar em ideologia, é preciso avançar no sentido de que as criações humanas estejam sob o domínio dos homens e, principalmente, que sejam colocadas a serviço de todos os homens”¹¹.

Necessidades e condições de contorno do ensino de língua estrangeira¹²

Se este estudo elege como um de seus pólos o papel dos recursos informatizados na educação, seu outro pólo situa-se no âmbito do ensino de LE, especificamente na formação do professor dessa área. Ora, como atesta Abrahão (1996), há uma carência em trabalhos que se dirijam prioritariamente ao estudo da formação desse professor: “As pesquisas na área de Linguística Aplicada desenvolvidas nas últimas décadas, junto aos programas de pós-graduação existentes, têm tomado por foco de investigação principalmente o aluno, sendo escassas aquelas que privilegiam o professor e sua formação como centro de suas observações.”¹³

Por sua vez, Matos¹⁴, discutindo o uso do computador na educação (e não apenas no que se refere ao ensino de LE), enfatiza também que há poucos estudos disponíveis sobre a formação dos professores para o uso desse tipo de recurso. Uma pesquisa de igual teor, realizada no catálogo eletrônico de 1997 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, não mostra quadro muito diferente: apenas quatro registros referem-se diretamente à problemática da formação do professor, dentro do âmbito da incorporação da informática à educação, reunindo todas as áreas e não apenas aquela voltada ao ensino das línguas estrangeiras. Entre os poucos trabalhos que abordaram diretamente o tema desta

11 Apud Bianchetti, op. cit., p. 9.

12 Doravante, LE, valendo também para o plural da expressão (línguas estrangeiras).

13 Abrahão (1996), p. 2. Em sua bibliografia, a autora arrola alguns estudos a esse respeito.

14 Apud Menezes (1993), pp. 50-51.

pesquisa, dois foram apresentados no *XIX Congresso da Federação Mundial de Associações Profissionais de Professores de Línguas*, realizado no Recife em março de 1997, na Universidade Federal de Pernambuco. Trata-se das comunicações *Les Nouvelles Technologies au Service de la Construction d'une Identité Interculturelle dans la Formation Continue des Enseignants de Langues Vivantes*, de Hélène Leclercq, Amanda Eloína Scherer e Gladys Morales, e *As Tecnologias da Comunicação e da Informação no Ensino/Aprendizagem na Formação de Professores*, de Maria Natália da Rocha. Ressalte-se, todavia, que foram as únicas a tratar diretamente desse tema em meio à grande quantidade de trabalhos então apresentados. Já no caderno de resumos do *7º Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada* (abril de 1997), uma parte dos trabalhos se refere à formação do professor (os simpósios intitulado *Projetos de Grupo em Formação de Professores na Ação e Alguns Desafios à Formação do Professor de Língua Estrangeira*), mas nenhum deles aborda a questão da formação desse professor para o uso dos recursos informatizados. Ainda, na Revista *Rencontres*¹⁵, que consagrou um número especial à temática do *ensino de línguas e novas tecnologias*, dos doze artigos apresentados, alguns explicitam direta ou indiretamente, mas sem um desenvolvimento mais aprofundado, a questão da formação do professor.

Nesse sentido, faz-se necessário um estudo específico que possa trazer à discussão os elementos envolvidos na formação desse professor, preocupando-se com a via de mão dupla que, nesse caso, se estabelece entre a Lingüística Aplicada e as Ciências da Educação. Todavia, há que se ter uma idéia mais abrangente do que significa a formação efetiva do professor, no exato momento em que ela ocorre (o que engloba, como dito acima, tanto os aspectos didáticos de sua atividade docente como as especificidades da disciplina em que ela se insere e que compreendem, entre outros, conhecimentos de lingüística aplicada), para diferenciá-la da reflexão que aqui se busca, voltada principalmente para os aspectos educacionais que envolvem a formação do professor e devendo, portanto, situar-se claramente dentro dos limites das ciências da educação, sem priorizar um estudo das questões afetas à área da Lingüística Aplicada. Mesmo que esta apareça, como é natural, neste texto, isso não

15 *Rencontres*: revista do Departamento de Francês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Número Especial, outubro de 1996.

significa que vá se tornar o foco principal deste estudo. Este está voltado, como dito acima, para as questões da educação; no recorte aqui escolhido, estas são prioritárias.

Assim, não se tem como discordar de Abrahão (1996, p. 14), quando salienta a necessidade de “propostas para reverter o quadro da formação inadequada de pré-serviço e serviço do professor de língua estrangeira”. Saliente-se que, neste trabalho, não se pretende usar a nomenclatura “pré-serviço” e “serviço”, que parece proceder de uma tradução direta do Inglês. Usar-se-ão, aqui, as expressões “formação inicial” e “formação continuada”, que não configuram uma simples alteração de nomenclatura, mas, além de já terem largo curso entre os estudiosos da área, traduzem melhor o processo geral de formação do professor, na medida em que não estabelecem uma diferença radical entre os dois estágios de sua “vida docente”: tanto a formação inicial quanto a formação continuada são momentos de uma mesma atividade docente que, aos poucos, pode ganhar corpo e avançar em direção a melhores métodos e instrumentos de trabalho.

Abrahão (1996, p. 14-15) apresenta sete ações que considera essenciais aos programas eficientes de formação de professores. São elas:

“1. Integração das estratégias de treinamento e desenvolvimento para que se possa gerar mudanças comportamentais (...); 2. Integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente de princípios que subjazem a essas práticas (...); 3. Formação de professores reflexivos e críticos (...); 4. Formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula (...); 5. Envolvimento de professores em projetos de pesquisa-ação de forma que possam investigar sua sala de aula de forma orientada (...); 6. Desenvolvimento da competência profissional dos professores, que envolve conhecimento do conteúdo a ser ensinado, embasamento teórico e prático (...); 7. Desenvolvimento de três competências principais: lingüístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional.”

No caso deste estudo, será dada especial relevância à ação 3, na medida em que ela constitui o direcionamento básico que deve orientar todo o processo de formação do professor, fundando-o numa estratégia de constante renovação de suas práticas e de seus instrumentos. Isso é especialmente importante quando se pretende integrar recursos tão complexos e tão ricos de possibilidades, como os recursos informatizados, à sala de aula de LE.

Da sala de aula à dissertação

Ora, tendo em vista essas considerações, o melhor espaço para discutir tais processos de formação de professores é o ambiente de sala de aula. Ele permite uma verificação direta

das questões envolvidas, proporcionando condições de se alterar os rumos da reflexão teórica (que, por sua vez, vão dando, ao mesmo tempo, o lineamento necessário para a condução da própria pesquisa e a construção de seu respectivo objeto). Mas, ao longo do tempo, o ambiente de sala de aulas de LE foi tudo menos local de pesquisa e de reflexão acerca das estratégias de ensino, das atividades de formação do professor e, finalmente, da introdução de novos recursos. Como afirma Cavalcanti e Moita Lopes (1990, p. 133),

No contexto educacional brasileiro, a sala de aula de línguas tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa. Acreditamos que isso se deva a dois fatores (cf. Cavalcanti, 1989) deste contexto: a) a formação do professor indiretamente voltada para ensino e b) a ausência de tradição de pesquisa em nossas universidades no que se refere à área de ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras e maternas).

Assim, esta pesquisa buscou, desde o início, balizar-se pela adoção desse ambiente privilegiado que é a sala de aula, tirando-o do pedestal de ambiente isolado que se volta unicamente ao ensino e expondo-o à verificação detalhada e criteriosa que se impõe a todo pesquisador. O que se quis foi não tomar os recursos informatizados como tecnologia isolada de seu uso específico na educação, o professor como agente fechado em suas escolhas metodológicas, sem o aval de uma prática observada com constância e, finalmente, os alunos como receptores passivos de opções prévias e unidirecionadas. Ao contrário, quis-se justamente privilegiar o que a sala de aula tem de dinâmico, reconhecendo as contradições que nela existem e que fazem justamente a sua riqueza como espaço de construção socializada do saber, dando ênfase à figura do professor, escolhida, aqui, como perspectiva central das reflexões acerca da introdução dos recursos informatizados no ensino/aprendizagem de LE.

Tendo em vista essa introdução nas práticas docentes de LE e a necessidade de se partir de uma análise crítica e direta na sala de aula, elaboraram-se três questões norteadoras que serviram para a realização das investigações *in loco* (investigação realizada com uma professora de língua inglesa, de uma escola pública de Florianópolis, e com alunos de segundo grau, nos anos de 1996 e 1997):

1. De que maneira se estabelecem os primeiros contatos do professor com os recursos informatizados?
2. Quais os passos e os percalços vivenciados na elaboração de material e de estratégias didáticas específicas para uso dos instrumentos informatizados?

3. Quais reflexões são suscitadas após as sessões de utilização desses recursos e de que maneira elas revertem para a prática didática?

Estas questões tentaram mapear as atividades envolvidas, desde o início até a plena efetivação do processo, permitindo refletir acerca: a) da introdução dos novos recursos informatizados; b) da formação inicial e continuada do professor para habilitá-lo a uma inserção crítica e continuamente renovada desses recursos; c) do desenvolvimento de estratégias fundadas em reflexões educacionais consistentes com os novos instrumentos incorporados à sala de aula.

Assim, esta dissertação está dividida em três capítulos, em que se pretende desenvolver reflexões a partir do caminho acima indicado, seguidos de uma conclusão em que se procurará apontar outras formas de trabalhar a questão da formação do professor de LE, tomando como ponto de partida a incorporação dos recursos informatizados às práticas de ensino/aprendizagem.

No primeiro capítulo, começa-se com uma primeira aproximação dos elementos associados ao caráter polissêmico da palavra *computador*, buscando explicitar a terminologia envolvida (principalmente os termos *informática*, *cibernética* e *computação*). Em seguida, tenta-se discutir os recursos informatizados dentro de uma especificidade didática, tentando entender como estes instrumentos dialogam com certas abordagens¹⁶ de ensino de LE e não com outras. A seguir, passa-se para uma discussão dos recursos informatizados como meio de comunicação e das possibilidades que se abrem, a partir da constituição das redes telemáticas, para uma renovação nos procedimentos tradicionais de ensino/aprendizagem. Ainda nesse capítulo inicial, faz-se uma breve descrição diacrônica das possibilidades de uso dos recursos informatizados no ensino de LE, a partir dos anos 60. Paralelamente, traça-se um panorama da utilização desses recursos nas escolas de ensino fundamental e médio bra-

16 Cf. LEFFA, Vilson. "Metodologia do ensino de línguas", in BOHN, Hilário & VANDRESEN, Paulino. *Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Série Didática. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-212. O autor, aí, apresenta uma distinção entre abordagem e método, no que toca ao ensino de língua estrangeira. Para ele, *método* "tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem", enquanto que *abordagem* "é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem".

sileiras, fornecendo subsídios importantes para compreender os motivos e as condições históricas da pesquisa realizada neste trabalho.

O segundo capítulo dedica-se à formação do professor para o uso dos recursos informatizados, sem atentar, no primeiro momento, para a especificidade do ensino de LE. Em um segundo momento, faz-se, aí sim, uma aproximação dos modelos de formação do professor de LE, segundo Wallace (1990). Um dos modelos deste teórico é o “reflexivo”. A partir dele, dá-se início a uma análise mais aprofundada da formação do professor, lançando mão dos estudos de Schön (1983, 1987), que propõe uma abordagem chamada “reflexão na ação”. Em outras palavras, tenta-se, através da associação dessas duas abordagens, compreender como a assimilação dos recursos informatizados pode ser feita concomitantemente a uma dinâmica de reavaliação constante dos procedimentos docentes. Como conclusão desse capítulo, propõe-se uma visão desse professor que aponte para além da simples capacitação tecnológica. Quer-se adotar aqui, em parte, as posturas preconizadas por Sampaio (1996), quando constrói, no lugar de capacitação, o conceito de alfabetização tecnológica¹⁷. O que se busca é não um mero treinamento (assimilação a-crítica e automatizada de procedimentos técnicos, baseando as práticas docentes em um manual de utilização), mas uma construção do conhecimento que saiba ser assimilação dos recursos e, ao mesmo tempo, constante *autopoiesis* do professor como agente ativo e dinâmico do processo de ensino/aprendizagem.

No capítulo 3, apresenta-se a pesquisa realizada em uma escola pública de Florianópolis, partindo, inicialmente, de uma apresentação das orientações teórico-metodológicas. Quer-se, com isso, estabelecer um nexo lógico e claro entre as reflexões dos capítulos precedentes e a exposição dos elementos levantados quando da realização da pesquisa, que expõe, diretamente, um processo efetivo de integração dos recursos informatizados à prática docente de uma professora de Inglês do ensino fundamental e médio.

17 Segundo Sampaio (1996, p. 137), “o conceito de alfabetização tecnológica do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual — no que se refere a aspectos locais e globais — e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.”

Finalmente, na conclusão, pretende-se dar uma abrangência maior às reflexões já delineadas anteriormente, apontando proposições para uma formação inicial e continuada do professor de línguas para o uso dos recursos informatizados (e que podem ser extrapoladas, evidentemente, para outras disciplinas).

CAPÍTULO 1

OS RECURSOS INFORMATIZADOS E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Uma invasão pura de tecnologia que não correspondesse às necessidades histórico-sociais das comunidades levaria à alienação da sua identificação e da sua essência.

Fernando José de Almeida, *Educação e informática: os computadores na escola*. São Paulo: Cortez, 1988, p. 50.

1.1. Primeiras aproximações

Refletir sobre a relação entre os recursos informatizados e o ensino/aprendizagem de línguas implica fazer uma escolha dentre a diversidade de aspectos que envolvem a temática (elementos lingüísticos, pedagógicos, sociais, econômicos, políticos, éticos etc.). Assim, no recorte que aqui se pretende desenvolver, a intenção principal é discutir como se pode dar a apropriação desses recursos de forma eficaz por parte do professor. Não se trata, como já se defendeu acima, de uma discussão sobre as vantagens ou desvantagens de seu emprego na prática educativa. Acontece que, na maior parte dos casos, a discussão se encerra nesse ponto e não se chega a um real aprofundamento de aspectos mais importantes, sobretudo o da formação dos professores. Isso ocorre, talvez, porque assumir uma posição dualista acaba sendo a maneira mais simples (ou simplista) de se enfrentar o debate. Reconhecer que há outros fatores a serem considerados (e que ultrapassam esse limite) pressupõe um certo distanciamento e um cuidado constante para não reduzir o exame dessa relação a uma visão puramente tecnicista.

Weininger (1997, p. 104) assevera que

O uso dessa tecnologia, por si só, não representa nenhum objetivo. Infelizmente, hoje em dia, em algumas instituições de ensino, parece ser imprescindível poder dizer que toda didática está baseada no uso da informática. O ensino nada ganha com isso (na maioria dos casos, lucram apenas o lado empresarial da instituição e o fornecedor do equipamento).

Mas como fazer para não sucumbir a essa fetichização da máquina, com essa imagem de auto-suficiência todo-poderosa que aí se insinua? É preciso entender, antes de mais nada, o que constitui especificamente o computador. Uma primeira perspectiva a ser considerada corresponde ao caráter *polissêmico* com que o termo é empregado e que resulta, em certos casos, em confusões, sobretudo quando se faz referência a ele em um ambiente educacional. Quer-se ressaltar, com isso, os vários conceitos e imagens que ele carrega: por computador, pode-se querer indicar a máquina, em si, ou os programas que estabelecem sua interação com o usuário, ou o meio de comunicação tornado possível pelo computador, ou, ainda, as ações que envolvem a manipulação e o processamento de dados em larga escala. Diante disso, Machado (1995, p. 233-234) alerta para o fato de que “Informática, Cibernética e Computação são termos usados muitas vezes como se se referissem a um mesmo tema, o que não é inteiramente correto.

Ainda que guardem entre si importantes e fecundas relações de interdependência, esses termos têm origem e desenvolvimentos razoavelmente independentes [...]”. O autor considera, ainda, que

Os termos que designam o computador em espanhol (*ordenador*) ou em francês (*ordinateur*) são muito mais representativos da função que tais instrumentos desempenham do que o verbo ‘computar’. Trata-se de ordenar no sentido de decompor uma tarefa complexa e preparar um algoritmo, um caminho passo-a-passo, padronizado, para realizar determinada tarefa.

Há, portanto, que se clarificar as diferenças entre estes termos e, o que é fundamental, explicitar de que forma eles se relacionam a uma visão do computador como recurso posto à disposição de práticas docentes específicas. Estes termos devem estar, portanto, subordinados a uma compreensão advinda das ciências da educação. De fato, o computador, nessa perspectiva, não é qualquer máquina, mas uma máquina que opera com informações, tendo uma grande capacidade de memorização, transporte e transformação dessas informações (o que vem a resultar no conceito *informática* acima mencionado) em um tempo muito reduzido e, mais importante, voltadas para um processo de ensino/aprendizagem que vai muito além do mero tratamento automático de dados. Nesse sentido, ele pode ser concebido como uma extensão do trabalho intelectual do homem (aliás, as máquinas são sempre uma extensão de qualquer setor da atividade humana), estando, portanto, sujeito a suas intervenções para a realização de ações específicas. O mesmo pode ser afirmado dos *softwares*, que são produzidos para serem instalados nessas máquinas, estando sujeitos, assim, aos mesmos condicionantes dos computadores. Cabe, portanto, ao ser humano envolvido com as ações e os produtos desses recursos fornecer-lhe a direção desejada. É nesse sentido que se emprega, neste texto, a palavra *cibernética*. Segundo Machado (1995, p. 234), ela “origina-se da palavra grega *kybernetes*, que significa «timoneiro». É o timoneiro que controla o curso da embarcação, mas ele não é o «capitão»; ele cuida da manutenção da rota, mas não decide sobre ela.” Dessa forma, a cibernética, segundo o ponto de vista deste trabalho, deve descrever a maneira pela qual o fluxo de informações se submete às reflexões críticas do usuário, contribuindo para que os processos automatizantes do computador sejam dotados de um sentido externo a eles próprios. Quer-se, com isso, quebrar uma pretensa autonomia da máquina. Por meio dessa perspectiva cibernética, as informações

que se produzem e que se deixam manipular pelos usuários passam a ser efetivamente controladas por estes, estabelecendo metas e ações que superem o simples automatismo no tratamento dos dados. Como resultado, no caso da dinâmica de ensino/aprendizagem, teremos os recursos informatizados colocados a serviço das práticas docentes e não o contrário.

São questões assim que justificam o esforço de propor, em outros termos, os conceitos de *Informática, Cibernética e Computação*, tentando, enfim, compreender a articulação permanente que os interliga, a partir de uma perspectiva específica que, neste caso, é o das ciências da educação. Isso permite entender de que maneira “o significado de cada elemento da tríade constrói-se a partir das relações que são estabelecidas com os outros dois. Sem a incorporação de tais relações, o computador não passa de uma aparato tecnológico destinado a especialistas.” (Machado, 1995, p. 253)

Retornando à problematização inicial, a relação entre os recursos informatizados e o ensino/aprendizagem de línguas, Pietraróia (1997, p. 66) é categórica quando afirma:

*Justement, qu'est-ce que l'informatique et les nouvelles technologies appliquées à l'enseignement des langues? Pour l'auteur de cet article c'est tout simplement la possibilité de disposer d'un matériel riche, extrêmement rapide et permettant l'emmagasinement d'un très grand nombre d'informations. Un matériel. C'est tout. Et en tant que tel ne fonctionnant que si on lui apporte une bonne base théorique et un changement de valeur pédagogique.*¹⁸ [sem grifos no original]

→ Duas questões devem ser colocadas a partir das reflexões da autora: a primeira delas diz respeito à forma pela qual o computador tem sido avaliado, em boa parte dos casos, pelos profissionais ligados à área de ensino de línguas. No mais das vezes, consideram-no como mais um material didático que pode ser disponibilizado aos alunos de uma língua estrangeira, assim como as “revistas, os jornais, livros, TV, vídeo, gravação”¹⁹. No nosso entendimento, classificá-lo dessa forma significaria reduzir em muito seu potencial como instrumento, ao eliminar uma de suas características mais

18 Justamente, o que é a informática e as novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas? Para a autora desse artigo é simplesmente a possibilidade de dispor de um material rico, extremamente rápido e permitindo um armazenamento de um grande número de informações. Um material. Só isso. E, como tal, só funciona se lhe dermos uma boa base teórica e uma mudança de valor pedagógico.

19 Na versão preliminar para discussão nacional dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*- MEC - outubro/1997, elaborado pelos professores Maria Antonieta Alba Celani e Luiz Paulo Moita Lopes, na página 64, lê-se o

recentes²⁰ e, ao mesmo tempo, mais interessantes para o ensino das línguas: o da *comunicação direta* com falantes nativos dos diferentes países, de forma não mediada, através da utilização da Internet. Por essa característica e por outras tantas, Weininger (1997, p.107) equipara a Internet ao sistema de telefonia e aos meios de comunicação de massa, fazendo uma denúncia contundente:

A rede acaba sendo consumida como uma TV a cabo 'turbinaada', com milhões de canais. O seu verdadeiro potencial ainda não chegou a ser percebido. Seria como se alguém usasse o telefone apenas para ligar para serviços de anúncios, como o 130, ou serviços de programação de cinemas ou teatros, apenas escutando a fitas, o tempo todo, sem nunca falar uma palavra sequer na linha.

A segunda questão, ainda referente às considerações de Pietraróia (1997), diz respeito à observação crítica da autora quando destaca a importância de uma base teórica e de uma mudança de valor pedagógico, ao associar a informática e as novas tecnologias ao ensino de línguas. A dúvida que surge é: quem irá atribuir uma base teórica aos materiais em suporte informatizado? Quem conferirá essa mudança de valor pedagógico? Ora, face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que essas ações dizem respeito prioritariamente ao professor, cabe outra pergunta: onde ele vai buscar a fundamentação necessária para suas reflexões e ações? Parece evidente, então, que apenas uma formação sólida e consistente, que leve em consideração os variados aspectos envolvidos (indo da lingüística aplicada à educação, passando pelo conhecimento dos processos e instrumentos tecnológicos) pode responder a essas necessidades²¹.

seguinte: "Recomenda-se que, havendo, na escola, possibilidade de acesso a revistas, jornais, livros, tv, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, estes devam ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas para deixar claro para o aluno: a) a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo fora da sala de aula (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado); e b) as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender LE."

20 "Sete anos separam o estabelecimento da *World Wide Web* em 1990 e a explosão da Internet com mais de 80 milhões de usuários em 1997", apud "Caderno Especial sobre Internet", *Folha de São Paulo*. 19/02/98, p. 7.

21 Segundo Abrahão (1996, p. 16), "por bom embasamento teórico entendo a reunião de conhecimentos das áreas de Didática, Psicologia da Educação, Lingüística, Lingüística Aplicada e Metodologia do Ensino".

1.2. Recursos informatizados: método ou instrumento?

Em *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras* (Rivers, 1975, p. 314), a autora afirma, a respeito do laboratório de línguas, que ele não é um método:

Não existe essa coisa de «método de laboratório de línguas», como muitas pessoas erroneamente pressupõem. O gravador é uma ferramenta, como é o livro didático ou o quadro-negro. Pode ser usado por um professor acostumado a qualquer método, porém com maior ou menor eficácia. Com certos métodos, qualquer tempo gasto no laboratório deve ser considerado como perdido.

Parece evidente que a mesma consideração pode ser tecida quanto aos recursos informatizados. N. Garrett compartilha essa mesma opinião, quando afirma: “the use of the computer does not constitute a method”. É, antes de tudo, “a medium in which a variety of methods, approaches, and pedagogical philosophies may be implemented”²². Todavia, há que se levar em consideração aspectos relevantes desses recursos e que fazem deles, mais do que uma ferramenta ou materiais, instrumentos efetivos que, aplicados às práticas docentes, podem levar a uma alteração substancial delas. Trata-se de instrumentos bastante flexíveis, reunindo meios diferentes (sons, imagens, textos, hipertextos etc.), favorecendo uma ampliação das atividades autônomas do aluno. No caso, busca-se entender instrumento da maneira como o define De la Taille (1990, p. 18), pensando especificamente nos recursos informatizados:

De fato, o computador comparece às portas da escola de três formas diferentes. O computador é, por alguns, introduzido no ensino a título de matéria, como, por exemplo, em aulas de programação. O computador é, por outros, assimilado aos recursos tecnológicos modernos de ensino, como o filme e a televisão. O computador é, por outros ainda, considerado como uma versão moderna de instrumentos anteriores criados por educadores, como, por exemplo, a máquina de ensinar. [...] Isto posto, defenderemos aqui duas teses. Primeiramente, a de que o computador possui características que tornam lícito seu emprego como instrumento de ensino, e isso desde o ensino de primeiro grau. Segundo, a de que sua originalidade em relação a outros instrumentos de ensino reside [...] na sua característica interativa e levanta, por conseguinte, a reflexão sobre a *Análise de Resposta*.

Os recursos informatizados não são, assim, um método propriamente dito, mas também não devem ser entendidos como ferramentas ou materiais neutros, postos à disposição de uma abordagem qualquer. Como instrumentos, eles, de um lado, tornam-se auxiliares valiosos no aperfeiçoamento constante das opções metodológicas dos pro-

22 “O uso do computador não constitui um método”; “um meio no qual uma variedade de métodos, abordagens e filosofias pedagógicas pode ser implementada.” Apud Warschauer (1997, p. 6).

fessores, e, de outro lado, exigem, desde o início, que estes estejam conscientes da aplicabilidade desse instrumento às abordagens por eles adotadas em suas salas de aulas. E, para que isso se viabilize, nunca é demais ressaltar a necessidade de os professores estarem preparados para assimilar os conhecimentos necessários a sua utilização efetiva, o que exige uma formação constante para o uso desses instrumentos. Rivers (1975, p. 375) não afirma nada muito diferente e, pela importância e profundidade de seus comentários, vale a pena a citação, mesmo sendo ela um pouco longa:

Há, porém, muitos outros requisitos para o professor de línguas no mundo moderno. Muitos deles precisam aprimorar suas próprias habilidades lingüísticas, outros necessitam de oportunidades para manter em alto nível suas habilidades audiorais. **Assim como mudam as prioridades de objetivos, o mesmo acontece com as técnicas. Novas descobertas tecnológicas trazem recursos para a sala de aula e o professor deve aprender a usá-los com eficiência.** Pode haver novas descobertas no campo da lingüística ou da psicologia que sejam relevantes para seu trabalho. Ele deve estar sempre à frente dos desenvolvimentos e realizações no país de origem da língua: em alguns casos, ele deve estudar as mudanças importantes que ocorrem na própria língua (um novo sistema ortográfico, expansão do léxico, complicação ou simplificação recentemente reconhecidas do sistema fonêmico, evolução de variantes estruturais). Dentro da sala de aula ele deve estar atento à avaliação de técnicas nas quais se acostumou a confiar e estar pronto a mudá-las e adaptá-las de ano para ano a fim de aumentar a sua eficácia. Seria imprudente para o professor confiar apenas em seus próprios recursos para atender a todos esses aspectos do seu trabalho. [sem grifos no original]

No entanto, ainda há alguns que tomam os recursos informatizados (limitando-os, quase sempre, à máquina, ou seja, ao computador) como método. Em outras palavras, é como se a opção por seu uso constituísse, *a priori*, uma escolha metodológica que se impusesse a qualquer ação docente realizada dentro dessa sala de aula “tecnologizada”. Isso está por trás, por exemplo, do comentário feito por Valdemar W. Setzer, quando discute o uso dos computadores:

Se uma pessoa faz musculação oito horas por dia, ficará musculosa. E um programador ou usuário usando um computador, pensando bitoladamente durante oito horas diárias? Lógico que não desenvolverá os músculos da cabeça, mas esse pensamento bitolado imposto pelo computador certamente vai influenciar sua maneira geral de pensar. Além disso, a frustração que ele sente ao não conseguir um resultado esperado (lembremo-nos [*sic*] que tudo é exato) leva-o a esquecer da vida, só sossegando na exaustão, ou se conseguir descobrir o erro do seu programa ou o maldito comando ou parâmetro que estava faltando no uso de um *software*.²³

23 O autor é docente do Departamento de Ciências da Computação do Instituto de Matemática e Estatística da USP. Esse artigo, publicado originalmente na revista *Exame* em 1996, está disponível no site www.ime.usp.br/~vwsetzer/rev-exam.html.

Ao considerar que é o computador que impõe um pensamento ao usuário e não o usuário que impõe seu pensamento ao computador (e, de resto, a todos os recursos informatizados aí envolvidos), Setzer parece não se dar conta de que, como instrumentos, esses recursos não impõem uma lógica prévia de trabalho intelectual ou docente, mas podem favorecer uma reavaliação desse trabalho e dessas práticas. O computador é mostrado como limitador das ações humanas, impondo-se como uma cadeia de restrições metodológicas, quando, ao contrário, ele pode, enquanto instrumento, ser um amplificador e possível meio de mudanças dessas atividades todas, quando assim o usuário desejar e se para isso estiver preparado.

Em decorrência disso, quando se entendem os recursos informatizados como um instrumento, faz-se opção por uma perspectiva que extrapola o que poderia ser um uso repetitivo e monótono. Quer-se dizer, com isso, que se deve levar em consideração o potencial **interativo** desses recursos. Indo muito além das ações automatizadas (e automatizantes), eles permitem uma exploração dinâmica do processo de ensino/aprendizagem. Por conseguinte, é necessário que se estabeleça uma proposta de utilização que desenvolva a fundo essa potencialidade, mas que, por outro lado, saiba prever como se dará essa interatividade com os alunos, antecipando um mínimo que seja as respostas aos diferentes estímulos fornecidos pelo computador, prevendo possíveis problemas de compreensão e dando ao aluno possibilidade de aprender com suas próprias dificuldades. Como afirma Marques *et alii* (1986, p. 32),

E com um computador podemos fazer isto: é preciso prever os erros possíveis ou, pelo menos, os mais prováveis, e fazer com que o computador responda em função destes erros assim previstos. Em outras palavras, é preciso “aproveitar” o erro, pois em geral um erro nunca é gratuito, casual.

Em suma, essa interatividade dos recursos informatizados baseia-se em algumas de suas características mais evidentes. Elas permitem que o aluno não apenas receba informações nos diferentes meios (sons, imagens, textos etc.), mas que esse aluno também atue (quer dizer, produza informações) através de cada um desses meios, estabelecendo um diálogo multimidiático. E, além disso, ao possibilitar uma certa autonomia ao aluno, os recursos informatizados constroem um espaço em que se pode respeitar os limites e o ritmo de aprendizagem de cada um. É claro que isso nem sempre ocorre, há

mesmo diversos exemplos de programas que atuam, ao contrário, no sentido de restringir e prever, ao máximo possível, ações e reações dos alunos. Todavia, o que se quer ressaltar é que o respeito às características próprias dos alunos é uma das possibilidades que se ampliam bastante com o advento desse tipo de recurso.

Por outro lado, o aluno tem também a possibilidade de contar com um *feedback* imediato. Isso quer dizer que ele tem a possibilidade de realizar por si só algumas atividades que poderiam ser extremamente repetitivas, quando realizadas dentro da relação tradicional de ensino/aprendizagem em sala de aula. Com isso, os momentos de encontro entre o professor e os alunos podem ficar reservados para trocas de informações mais instigantes entre eles, evitando ações repetitivas que contribuem mais com o desinteresse do que com um aprendizado efetivo. Pode-se, assim, pensar nesse espaço da sala de aula como um lugar de interação em que se colocam em cena as estratégias desenvolvidas pelos professores, tendo em vista o uso mais eficiente dos recursos didáticos (e não apenas daqueles informatizados), possibilitando, enfim, a construção de um espaço coletivo de saber que pode, aqui, apresentar-se de maneira nunca antes vista.

Assim, os recursos informatizados devem aparecer como parte integrante do programa de ensino. Como afirmado acima, eles não constituem um método e, mais importante, nem devem ser tomados como substitutos do professor. Na realidade, trata-se de um instrumento que vem contestar algumas práticas já consagradas e abrir novas possibilidades de atividades docentes. Contudo, em todo momento, tanto uma coisa quanto outra devem ser assumidas por um professor que, dessa forma, associa a seu papel tradicional a função de mediador. No caso, entende-se mediador segundo a maneira como é definido na *Proposta Curricular de Santa Catarina - Língua Estrangeira* (1997, p. 99), elaborada pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto:

O professor é parte fundamental do processo como mediador, o que faz a ponte entre o aluno e a cultura, o conhecimento e as formas de apropriação do conhecimento. Ele deve monitorar, explicitar, dar possibilidades na resolução de problemas — enfim, pôr-se nesta relação, intervindo via diálogo como um dos interlocutores.

De um modo geral, o professor que se dispõe a utilizar os recursos informatizados coloca-se igualmente nessa situação de mediação. Substancialmente, seu papel, com relação ao aluno, não se altera, mas, uma mudança importante começa a ocorrer pelo

fato de que ele incorpora a seu arsenal um novo instrumento. Ao passar de uma educação peripatética para outra em que se consagrou o uso do quadro negro, a função do professor não foi alterada em sua essência, mas teve que variar suas abordagens e desenvolver novas modalidades de interação com os alunos. O mesmo deve ocorrer com a utilização dos recursos informatizados, que, ao serem trazidos à sala de aula, passam a exigir uma readaptação de abordagens, retomada de estratégias e redimensionamento da dinâmica de ensino/aprendizagem.

Por outro lado, dos instrumentos tecnológicos que tomaram assento na sala de aula, os recursos informatizados foram, talvez, os primeiros a permitir uma superação decisiva de certa passividade por parte dos alunos e, sem dúvida, também por parte dos professores. Mesmo reconhecendo que existem programas de computador que insistem em manter essa postura de passividade dos usuários, os recursos informatizados podem ser utilizados pelo professor e introduzidos em sua prática de modo a fazer com que os alunos assumam determinadas tarefas e realizem-nas com maior independência do que antes. Ao fazer a exploração de um dado programa, os alunos não estão mais sob a batuta do professor e as dúvidas que trazem dizem mais respeito ao percurso de aprendizagem de cada um do que a uma estratégia geral do professor que se encarregava de “despertar” dúvidas pré-determinadas em certo ponto da explanação. Ao dirigismo didático, pode-se, então, partir para um modelo de relação professor-aluno que se pauta principalmente pelo afrouxamento dos laços e pela construção de uma cumplicidade cada vez maior.

1.3. Os recursos informatizados como meios de comunicação

Muito se tem falado, nesses últimos tempos, da constituição de um espaço coletivo e informatizado de produção e troca de conhecimento, o *ciberespaço*. No dia 19 de fevereiro último, a *Folha de São Paulo* publicou um caderno especial intitulado “Bem-vindo ao futuro”, em que se procurava apresentar justamente os diferentes efeitos das redes telemáticas (leia-se *Internet*). Embora reunindo perspectivas até certo ponto su-

periciais, tratava-se de pequenos artigos que conseguiram sintetizar isso que se pretende chamar de ciberespaço e dar uma visão panorâmica de suas condições atuais.

Entre os pontos aí abordados, podemos ressaltar a entrevista de Michael Dertouzos (diretor do MIT e especialista em informação), em que se defende a necessidade de, a partir da Internet, “inventar um novo humanismo”²⁴. E a base para isso seria o que ele próprio define como “uma camada fina de cultura compartilhada”. É claro que se pode ter, com isso, a impressão de que a Internet só poderia fornecer informações e reflexões superficiais (“camada fina”). Contudo, a palavra mais importante do comentário é justamente o adjetivo “compartilhada”. Ela reforça uma das idéias centrais deste trabalho que é o fato de que a construção do saber é sempre coletiva. Nesse sentido, a idéia de compartilhamento é fundamental, entre outras coisas, por afastar totalmente qualquer aspecto de unilateralidade na relação educando/educador. Não se trata mais de um detentor do saber outorgando conhecimentos a seus discípulos, mas de um trabalho de ensino/aprendizagem que se pauta sobretudo por uma relação de troca. Da mesma forma, no que se refere à formação docente, através desse espaço compartilhado de saber, é igualmente possível desenvolver atitudes de reciprocidade e de intercâmbio entre os diferentes professores. Com efeito, se fosse possível somar os conhecimentos individuais dos participantes de um dado grupo, o resultado dessa adição seria menor que o conhecimento compartilhado que eles, coletivamente, poderiam construir. Com isso, a “camada fina” a que se referiu acima deixa de ser superficial, para trazer para esse espaço coletivo de ensino e aprendizagem uma profundidade até então não observada.

Por outro lado, esse espaço coletivo traz outro tipo de desafio a que se terá de responder mais cedo do que tarde. Trata-se de uma reconciliação entre a perspectiva humanística que toda forma de saber originalmente possui e os meios tecnológicos que se colocam a sua disposição para veicular o conhecimento aí desenvolvido. Ao final de sua entrevista, Michael Dertouzos fala de uma “divisão entre tecnologia e humanismo”. Ora, é fundamental entender que essa divisão é justamente o oposto desse espaço coletivo do saber e concordar com Dertouzos quando fecha sua fala com as seguintes consi-

24 “Bem-vindo ao futuro”, caderno especial in *Folha de São Paulo*, 19.02.1998, p. 3.

derações: “Se quisermos entender um mundo cada vez mais complexo, que não se divide igualmente em peças humanísticas e tecnológicas, teremos de combinar as duas coisas e aprender a lidar melhor com o futuro.”²⁵ Outra coisa não diz Pierre Lévy: ao lamentar o divórcio já antigo entre profissionais de ciências humanas e profissionais de ciências exatas, afirma que isso equivale a fabricar um cego de um lado e um paraplégico de outro, quando o necessário é justamente fazer com que o primeiro veja com os olhos do segundo e que este ande com as pernas do primeiro:

*La virtuosité technique ne prend tout son effet que lorsqu'elle réussit à déplacer les axes et les points de contact des relations entre les hommes et machines, réorganisant ainsi par ricochet l'écologie cognitive dans son ensemble. Séparer la connaissance des machines de la compétence cognitive et sociale revient à fabriquer artificiellement un aveugle (le “pur” informaticien) et un paraplégique (le “pur” spécialiste des sciences humaines) que l'on s'efforcera d'associer ensuite, mais trop tard, les dégâts ayant déjà été commis.*²⁶

Ainda no mesmo suplemento da *Folha de São Paulo*, Nicholas Negroponte, atualmente uma das presenças mais frequentes nos debates acerca das redes telemáticas, aponta uma das consequências possíveis (mas não inevitáveis) do ciberespaço e que diz respeito a uma virtual democratização do acesso à informação: “Reparem que uma conexão à Internet em uma escola do Terceiro-Mundo tem enorme importância, uma vez que provavelmente não dispõe de livros ou de uma biblioteca.”²⁷ É claro que isso não resolve toda uma série de graves problemas de infra-estrutura (falta de condições materiais mínimas de funcionamento dos recursos informatizados, como a necessidade de energia elétrica, por exemplo, que nem sempre está disponível) e de formação dos docentes²⁸. No entanto, não se deve desprezar o efeito multiplicador que pode ter a

25 Id., *ibid.*

26 “A virtuosidade técnica só toma todo seu efeito quando consegue deslocar os eixos e os pontos de contato das relações entre homens e máquinas, reorganizando, assim, por ricochete, a ecologia cognitiva em seu conjunto. Separar o conhecimento das máquinas e a competência cognitiva e social significa fabricar artificialmente um cego (o «puro» informático) e um paraplégico (o «puro» especialista das ciências humanas) e que se tentará associar, em seguida, mas muito tarde, pois os prejuízos já terão ocorrido.” - Lévy (1993, p. 61-62).

27 “Bem-vindo ao futuro”, caderno especial in *Folha de São Paulo*, 19.02.1998, p. 3.

28 Esse esforço de integrar as escolas ao ciberespaço parece que começa também a ser levado a cabo nas escolas públicas brasileiras. No *Jornal do MEC* (especial 1, de julho de 1997), a capa chamava a atenção para “O marco de uma nova era”, tema ligado, mesmo indiretamente, a uma matéria intitulada “O computador vai à escola”, seguida de outra, “Escolas serão ligadas à Internet”. Todavia, a visão otimista das matérias não consegue esconder o fato de que há muitos obstáculos ainda a serem superados, entre eles a necessidade do “**treinamento** de mais de 25 mil professores e técnicos, tornando-os aptos a usar os equipamentos”. [sem grifo no original]

Há que se salientar, contudo, que se deve ter em mente a necessidade de se ir muito além de um **treinamento**, e que se deve dar aos professores uma formação ampla que os habilite não apenas a utilizar simplesmente os recursos, mas a utilizá-los de forma consistente, de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola, como se propõe, desde o início, neste trabalho.

introdução desse tipo de tecnologia. No mínimo, pode-se constituir em uma fonte de informação muito importante e a um custo muito baixo, se comparado a outras alternativas (aquisição de livros e de revistas, por exemplo). É o que se tenta fazer através das bibliotecas virtuais que começam a proliferar na *Internet* e que disponibilizam obras clássicas ou textos que já estejam no domínio público. E, além disso, quando esses recursos tecnológicos são, ainda, submetidos à ação de um professor formado para tal, podendo exercer o conhecimento humanístico acima referido por Michael Dertouzos, parece evidente que os benefícios serão suficientemente grandes para afastar todo e qualquer receio de uma tecnologização pura e simples da relação ensino/aprendizagem. Todavia, há que se tomar o cuidado de dotar os professores da devida formação (o que compreende uma apreensão efetiva do saber humanístico que deve sempre governar suas ações e reflexões), justamente para não se cair nessa adoção a-crítica de ferramentas tecnológicas (oposta à utilização crítica e criteriosa de **instrumentos** tecnológicos na prática docente).

Talvez, uma das melhores discussões sobre a questão do saber compartilhado (e, em decorrência, da construção de um espaço coletivo de ensino/aprendizagem) esteja em *Epistemologia e Didática* de Nílson José Machado, especificamente no capítulo “Conhecimento como Rede: a metáfora como paradigma e como processo”²⁹. Machado parte de uma concepção que busca entender a linguagem como uma rede fundada em associações de sentido (ligações e campos semânticos), chamando a atenção para a organização em rede de conceitos e imagens (a que ele associa as metáforas). Com isso, o processo de ensino/aprendizagem, escapando talvez a uma via determinista e exclusivamente fisiológica, poderia se fundar em procedimentos associativos que lhe dariam maior alcance e profundidade.

Através desse texto, é possível, então, entender de que maneira o conhecimento pode ser visto como uma teia cuja tecedura se constrói ininterruptamente e que faz com que cada nó seja tão importante quanto a totalidade da rede (mesmo que ele não possa ser igualado ou identificado a ela). Com isso, recolocamos em circulação idéias e

29 MACHADO, Nílson J. *Epistemologia e Didática. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 117 a 176.

conceitos³⁰ que são freqüentemente associados ao ciberespaço, mas sempre buscando entender de que maneira esse espaço virtual de comunicação e de construção de saberes coletivos pode ser propício a práticas docentes renovadas e renovadoras.

Assim, para que o ciberespaço possa ser introduzido com proveito no espaço de sala de aula, é necessário, primeiramente, que ele seja incorporado aos paradigmas de ensino/aprendizagem que cada professor constrói e modifica, de maneira ininterrupta, em sua prática docente. Em suma, o ciberespaço pode vir a ser considerado, até mais do que apenas um instrumento de ensino, um espaço de ensino e aprendizagem, em que a comunicação telemática possibilite um rearranjo constante da situação do professor diante de seus modelos teóricos, assim como diante dos alunos. No ciberespaço, pode estar a chave para compreendermos como se desenvolve aquilo que se pode chamar de paradigma comunicacional na formação e na prática docente.

É claro que, com isso, não queremos esquecer todas as críticas feitas à rede, em particular aquelas enunciadas por Jean Baudrillard (quanto ao potencial dissimulatório do ciberespaço)³¹ e por Paul Virilio (quanto à impossibilidade de se controlar, com conhecimento de causa, a intensa velocidade do espetáculo cibernético contemporâneo). O que se deseja, talvez, com este trabalho, é mostrar que é possível um meio-termo entre essas posições catastrofistas (e elas o são, sem dúvida) e a assimilação imediatista dos recursos tecnológicos, tentando propor abordagens para a formação de professores que contribuam para diminuir tanto a velocidade da comunicação telemática, quanto os jogos de simulacros, trazendo para o espaço de construção do saber uma perspectiva humanística capaz de fazer avançar o conhecimento do homem.

30 Principalmente aqueles propostos por Pierre Lévy (1993 e 1998), como “tecnodemocracia”, “ecologia cognitiva”, “duo pensante homem-máquina” e, principalmente, “inteligência coletiva” etc.

31 Em artigo publicado no caderno especial da *Folha de São Paulo* acima citado, Baudrillard afirma: “A Internet e o computador estão dando origem a uma nova linguagem, uma nova maneira de funcionar. O computador faz as pessoas pensarem de modo diferente. É por isso que me nego a ter um. Estou resistindo, intelectual e mentalmente, a esse novo modo de pensar.” (“Bem-vindo ao futuro”, caderno especial in *Folha de São Paulo*, 19.02.1998, p. 12)

1.4. O uso dos recursos informatizados e o ensino de LE

Em um texto publicado eletronicamente, Warschauer (1997) discute uma classificação das diferentes fases de utilização dos computadores, no que se refere ao aprendizado da LE. Saliente-se que a maneira como ele emprega a palavra “computador” é similar ao que se propôs acima para “recursos informatizados”. Em nenhum momento, Warschauer restringe suas observações e análises à máquina. Assim, segundo o autor, a primeira fase seria chamada de behaviorista. Nela, o computador, ainda em seu período inicial de utilização (anos 50, 60 e 70), mostrava-se permeável a teorias como as de Skinner, em que se buscavam modelos de ensino/aprendizagem baseados em esquemas de estímulo e resposta. Ora,

Dentro do behaviorismo, o processo de aprendizagem humano é concebido como o estabelecimento de associações entre estímulo e resposta, não havendo, pois, qualquer referência aos complexos processos mentais do tipo abstração, formação de hipóteses ou representação simbólica, que ocorrem durante qualquer tipo de processamento de informação. A aprendizagem é vista como aquisição de comportamentos automáticos, através de um treino sistemático e repetitivo, e não como aquisição de conhecimentos, por meio do desenvolvimento de habilidades de raciocínio e decisões conscientes.³²

Por outro lado, o estágio tecnológico em que se encontravam os computadores nessa época era, de uma certa maneira, rudimentar: não dispunham de estruturas mais complexas de dados, nem de canais eficientes de trocas de informações, nem de sistemas eficazes de gestão destas, nem, finalmente, de uma sintaxe de comandos poderosa o suficiente para escapar à lógica então extremamente simples da linguagem de máquina. Em suma, a maneira de o usuário se relacionar com a máquina ainda estava demasiadamente próxima do “0/1” da lógica binária; ainda não haviam sido desenvolvidas interfaces mais conviviais, como o que se fez a partir das interfaces gráficas (ou seja, o ambiente *Windows*, inspirado nos primeiros computadores *Macintosh* da *Apple*), e que introduziram novas formas de relação do usuário com a máquina e, mais importante, enriqueceram a sintaxe por meio da qual eles se comunicam. Assim, os programas que, à época, rodavam nesses computadores, favoreciam essa visão segundo a qual a aprendizagem de uma LE se dá através de comportamentos automatizados a serem desenvol-

32 MAGALHÃES, Helena M G. & DIAS, Reinildes. *A Prática de Ensino e a Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1988, p. 46.

vidos pelo aluno, mediante a repetição constante e estimulada (positiva e/ou negativamente) de processos de estímulo e resposta propostos pelo programa.

Como diz Jonathan Anderson, “dans les années 60 et au début des années 70, ils étaient perçus comme des machines à enseigner qui proposaient de l’enseignement programmé et servaient essentiellement à faire faire des exercices aux élèves (...) les logiciels de répétition et entraînement et les tutoriels.”³³ Entre esses programas, podemos destacar os *softwares* *Comprenez* e *Répondez*³⁴, que são também tributários dessa lógica de concepção behaviorista. Aliás, não apenas programas concebidos nos anos 60, 70 ou mesmo 80 lançaram mão desse aporte behaviorista. De uma certa maneira, ele continua a se fazer presente em programas de ensino/aprendizagem de LE que, ainda hoje, usam técnicas de pergunta e resposta, através de estruturas que buscam o caminho do estímulo e da reação dentro de uma óptica comportamentalista (entre outras possibilidades; não é incomum que os *softwares* possam parecer, às vezes, mosaicos de algumas concepções teóricas, misturando abordagens que, se não são opostas, são claramente distintas).

Nesse caso, é importante estabelecer uma distinção entre a lógica de concepção do programa e sua lógica de utilização. Parece evidente que uma está relacionada a outra; elas guardam entre si uma relação que impediria, aparentemente, em princípio, que o professor adotasse uma abordagem que estivesse em desacordo frontal com aquela que presidiu à elaboração do *software*. No entanto, dependendo da capacidade do professor (diretamente ligada à formação que teve e continua tendo ao longo da vida docente) em trabalhar com as diferenças entre sua própria abordagem e a maneira como o programa se propõe a ser utilizado, ele poderá escapar a essa relação determinista entre as duas lógicas. Quer-se dizer, com isso, que até mesmo programas que adotam, entre outras, também concepções behavioristas podem ser utilizados pelo professor dentro de uma lógica de ensino/aprendizagem que, se não subverte a lógica própria de concepção do programa, ao menos pode redirecioná-la para sua concepção particular.

33 “Nos anos 60 e início dos anos 70, eles [os computadores] eram entendidos como máquinas para ensinar que propunham ensino programado e serviam essencialmente a fazer com que os alunos realizassem exercícios (...) programas de repetição e treinamento e os tutoriais.” - Anderson (1988, p. 7).

34 Produzidos por Heinemann, em Londres, a partir de 1982.

Os alunos têm algumas competências a serem desenvolvidas e que necessitam de um trabalho mais individual e personalizado. Sabendo utilizar o programa para atender a tais demandas, o professor pode fazer um uso proveitoso desses programas, mesmo tendo presente toda uma série de críticas à concepção geral com que foram construídos. Ele pode ajudar os alunos na realização dos exercícios propostos pelo *software* e, ao mesmo tempo, fazer com que compartilhem a sua visão crítica acerca do programa em utilização. No caso, o professor poderá indicar o momento adequado em que os alunos desenvolverão essas atividades mais automatizantes, sem que percam de vista um certo controle das ações que desenvolvem. Com isso, pode-se atingir o estágio de autonomização apresentado por Pietraróia (1997) e escapar ao reducionismo das abordagens deterministas do comportamentalismo:

Para “autonomizar” o aluno e o próprio processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura de uma língua estrangeira, é necessário um ambiente e um programa de autonomização que lhe ofereçam instrumentos concretos e que lhe forneçam um retorno imediato e satisfatório, que se diferencie portanto, qualitativa e quantitativamente, daquilo que os métodos de ensino tradicional de línguas (livros e apostilas com textos, exercícios e respostas) oferecem. Poder ser individualizada, oferecer agilidade e uma enorme capacidade de integração entre seus vários equipamentos e conteúdos são hoje capacidades facilmente percebidas na informática.³⁵

Dentre aquelas apresentadas por Warschauer (1997)³⁶, a abordagem comunicativa constitui a segunda fase. Ela caracteriza o aprendizado da LE como um processo essencialmente criativo, ao contrário dos modelos comportamentalistas. Dessa forma, privilegiam-se aí os processos internos de pensamento do aluno, em detrimento de estímulos externos condicionando hábitos de comportamento. A partir das descobertas da psicologia cognitivista, buscou-se dar maior importância à participação do indivíduo em seu próprio processo de aprendizagem, apostando firmemente numa pedagogia que enfatizasse o caráter ativo da participação do aluno. De fato,

L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu. Le

35 Pietraróia (1997, p. 320).

36 Não se pretende reconstruir aqui toda a evolução das diferentes abordagens que, ao longo dos anos, influenciaram a prática docente com relação às LE. Por isso, seguindo aquilo que foi apresentado por Warschauer (1997), passamos das práticas comportamentalistas para a abordagem comunicativa, deixando de mencionar os paradigmas que apareceram entre um momento e outro, privilegiando modelos que parecem mais significativos, ao menos para a perspectiva deste trabalho. Uma panorama mais completo pode ser encontrado em Germain (1993).

*résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature de l'information présentée et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même.*³⁷

Na abordagem comunicativa, aceita-se *a priori* que os sentidos das construções lingüísticas são dados nas interações entre os indivíduos³⁸. Dessa forma, a LE é apresentada aos alunos em situações concretas de comunicação, tentando fugir ao que se considera um artificialismo das estruturas fixas de língua até então utilizadas. Como consequência, a LE é apresentada ao aluno de forma global, sem que se pretenda fazer da aprendizagem uma assimilação automatizada de fragmentos lingüísticos cujo sentido é dado não pela apreensão direta do aluno, mas pela imposição dogmática do professor. Ao contrário disso, a abordagem comunicativa busca justamente a inserção da língua em situações que simulem o melhor possível as situações cotidianas vividas pelas pessoas, para que a aprendizagem seja o mais efetiva possível.

Paes de Almeida Filho (1987, p. 36) diz que “ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE.” Assim, quando se pensa na utilização dos recursos informatizados, dentro de uma abordagem comunicativa, há que se levar em conta esses aspectos, sobretudo se se considera a questão, muito importante, de como transformar esses recursos em instrumentos de socialização e que façam com que os alunos não caiam na vala comum da assimilação passiva da visualização de imagens, da repetição de frases, da realização automática de exercícios, como ocorreu com outros recursos tecnológicos.

Em decorrência, há que se prestar especial atenção a alguns elementos de reflexão e que podem aprofundar a discussão do uso dos recursos informatizados no ensino de LE, sobretudo dentro de uma abordagem comunicativa³⁹. Deve-se pensar, primeira-

37 “A aprendizagem é considerada um processo ativo que se desenvolve no interior do indivíduo e que é suscetível de ser influenciado, antes de tudo, por esse indivíduo. O resultado da aprendizagem é menos o produto do que foi apresentado pelo professor ou do material didático utilizado, do que o resultado conjunto da natureza da informação apresentada e da maneira como essa informação foi tratada pelo próprio aluno.” — Germain (1993, p. 204-205).

38 A linguagem só pode existir como resultado da interação de, ao menos, duas subjetividades. A linguagem de um indivíduo isolado não existiria enquanto tal, o que pode ser depreendido das formas mais graves de autismo. De fato, no *Gênesis*, a nomeação dos seres da Terra (isto é, o estabelecimento de uma linguagem) só se dá após a criação do homem e da mulher. Somente a partir da criação dos dois, poder-se-ia criar a linguagem.

39 Tais questionamentos devem ser debitados à gentileza de Rosely Perez Xavier (professora de Inglês do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, desta Universidade) em colaborar com este trabalho.

mente, de que forma a interação entre os alunos e os recursos informatizados pode dinamizar as práticas docentes, estabelecendo situações reais de comunicação **não com a máquina, mas, sobretudo, através da máquina**. Em outras palavras, não se trata de um espaço bipolar de interações, mas de uma tríade composta por alunos, professor e recursos informatizados, em que estes últimos desempenham o papel de meios para o processo de comunicação, dando a este uma dinâmica e uma forma que só a velocidade de processamento e de transmissão da informática é capaz de produzir. Em consequência disso, não se pretende aqui defender uma concepção segundo a qual os recursos informatizados seriam substitutos de uma relação comunicativa tradicional — que estaria deficitária ou empobrecida — entre os alunos, de um lado, ou entre alunos e professores, de outro. Não se trata, em princípio, de resolver problema algum no que toca às situações de comunicação, mas de incorporar um instrumento que, em outras situações, já faz parte do cotidiano de alunos e professores, além de tornar possível uma nova dinâmica de comunicação e, *a fortiori*, de ensino/aprendizagem.

Para melhor compreender os elementos envolvidos nas questões acima propostas, é necessário, talvez, discutir a noção de **tarefa**, sobretudo quando ela assume o aspecto de **tarefa comunicativa**⁴⁰. No contexto de ensino/aprendizagem das LE, a tarefa é importante, na medida em que se apresenta como “experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas mediante o uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula”⁴¹. Com relação aos recursos informatizados, a tarefa pode ter um duplo papel: de um lado, o de permitir a construção e a exploração de um sentido pelo próprio aluno, a partir do que foi proposto pelos conceptores do programa e **reelaborado** pelo professor; de outro, o de avaliar, de forma personalizada, o que esse aluno depreendeu da atividade realizada⁴². Ora, no caso da tarefa comunicativa, a intervenção do professor é essencial: somente a reelaboração acima mencionada é que per-

40 Como perguntou Rosely Perez Xavier, “existe algum problema com as tarefas comunicativas realizadas em sala de aula, para que se proponha o uso de *softwares* nesse contexto? Quais são esses problemas?” (citação de correspondência enviada à autora deste trabalho, em 20.02.96)

41 *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*- MEC - outubro/1997, p. 64.

42 A esse propósito, consulte-se Furstenberg (1997, p. 68).

mitirá construir o ambiente de comunicação que se pretende. Se o professor se limita à reprodução das atividades automatizantes programadas *a priori* pelos conceptores do programa, não chegará nunca a nenhuma atividade comunicativa de fato. Essa deveria ser mesmo uma das principais preocupações dos responsáveis pelo desenvolvimento de programas educacionais, a julgar pelo testemunho de Pelógia (1996, p. 55):

Embora tivesse sido orientada pelo grupo de estudos de Tutores Inteligentes e Multimídia (*sic*) do Instituto Tecnológico de Aeronáutica para conceber meu material de forma a não me comprometer com ditames de programação computacional, não pude evitar, num primeiro momento, a sensação de estar programando algo que seria apresentado em telas e que solicitaria respostas suficientemente restritas[...]

A reforçar as interações em processos de ensino/aprendizagem de LE, temos os programas dotados de recursos multimeios⁴³. Eles constituem um importante espaço de utilização, quando concebidos e/ou utilizados segundo uma abordagem comunicativa. Através dos multimeios, introduz-se uma série de possibilidades que convergem quase que naturalmente para situações de comunicação, mediadas, agora, pelos recursos informatizados. Como afirma Furstenberg (1997, p. 64):

*Il est évident que les multimédia, de part sa nature même, offre des atouts considérables dans le domaine de l'apprentissage d'une langue et d'une culture, dans la mesure où la présence simultanée de son, d'images fixes ou animées et de textes reconstruit l'aspect multidimensionnel de la langue, sous ses formes multiples, et permet un véritable apprentissage en contexte. [...] Nos choix ont été en grande partie orientés par notre volonté d'exploiter les atouts du multimédia qui nous paraissaient les plus pertinents pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, à savoir les aspects immersion et interaction. Ces aspects nous ont apparu doublement essentiels dans la mesure où ils constituent des éléments moteurs dans la perspective d'une approche communicative [...]*⁴⁴

A título de exemplo, podemos citar dois programas: *A la rencontre de Philippe* (ficção interativa que permite ao usuário entrar na história, modificando seu curso de

43 Opta-se, aqui, pelo termo **multimeios** para designar o que, vulgarmente, se denomina **multimídia**. A própria palavra **mídia** não é vernacular e corresponde, na verdade, à transcrição que se fez da pronúncia americana de um vocábulo latino (*media* - em Português **os meios**).

44 É evidente que os multimeios, por sua própria natureza, oferecem vantagens consideráveis no domínio da aprendizagem de uma língua e de uma cultura, na medida em que a presença simultânea de sons, de imagens fixas ou animadas e de textos reconstrói o aspecto multidimensional da língua, sob suas formas múltiplas, e permitindo uma verdadeira aprendizagem contextualizada. Nossas escolhas foram, em grande parte, orientadas por nossa vontade de explorar as vantagens dos multimeios que nos pareciam mais pertinentes para a aprendizagem de uma língua e de uma cultura estrangeiras, a saber, os aspectos de imersão e de interação. Esses aspectos nos pareceram duplamente essenciais na medida em que constituíam elementos motores na perspectiva de uma abordagem comunicativa [...]

acordo com as escolhas previamente propostas) é um programa em multimeios para vídeo-disco, padrão *Macintosh*, publicado pela editora da Universidade de Yale; *Dans un quartier de Paris*, também publicado pela mesma editora, é um documentário interativo que permite ao usuário explorar um parte do bairro parisiense do Marais, em seus diferentes níveis e divulgado em forma de CD-Rom. Além desses tipos de programas, deve-se também citar os *softwares* de autoria que permitem ao professor uma liberdade muito maior na concepção de tarefas comunicativas específicas e quase que personalizadas para seus alunos, seja pela simples inclusão, no programa, de textos que ele mesmo escolhe, até pelo desenvolvimento de sistemas complexos de autoria.

No caso, é importante salientar que tais programas baseados em multimeios podem também referir-se à terceira fase, tal como preconizada por Warschauer (1997), e que ele denomina *integrativa*. De fato, ao permitir que se vá além da construção de espaços comunicativos compartilhados, integrando instrumentos e dados de diferente procedências e diferentes formatos, esses recursos possibilitam desenvolver, quase que simultaneamente, as habilidades comunicativas (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita).

O recurso informatizado que complementa essa fase integrativa é a rede (fundada, também, inicialmente, na abordagem comunicativa), em suas variadas denominações: *WWW*, *Internet*, *ciberespaço* etc. Ela se baseia, tal como os programas em multimeios, no caráter interativo das ações de comunicação desenvolvidas em seu âmbito, o que vale também para as atividades de ensino/aprendizagem, quando são realizadas por seu intermédio. Talvez seja até mesmo possível falar de um maior grau de interatividade da rede, com relação a tais programas: nela, pode-se escapar às limitações impostas pelos programadores e pela própria programação, na medida em que novas informações, novas versões, novas situações de interatividade são constantemente disponibilizadas, permitindo freqüentes atualizações no modo como os recursos são assimilados e o ciberespaço percorrido quando das ações de ensino/aprendizagem. De fato, é possível conceber, a partir daí, a emergência do que Lévy (1993, p. 72-73) chama de “rede de discurso racional”, descrita da seguinte maneira: “L’aide à la collaboration représente une application des hypertextes particulièrement prometteuse : aide du raisonnement, à

l'argumentation, à la discussion, à la conception, à l'organisation, à la planification, etc."⁴⁵ A confecção de *sites*, por exemplo, tornada cada vez mais fácil pela vulgarização dos editores de linguagem HTML, está-se tornando freqüente e, pela possibilidade de acesso direto a outros *sites*, torna-se instrumento importante no desenvolvimento de ações de ensino/aprendizagem dentro dessa óptica integrativa, em que alunos e professores, de diferentes localidades, podem construir espaços compartilhados de trocas linguísticas, integrando informações, dados, objetos de diferentes níveis e origens.

Nesse contexto, os MOOs representam um recurso cujo uso pode ganhar extrema importância. MOO é a sigla, em Inglês, de *Multiple-user-domains Object Oriented*, categoria de alguns ambientes telemáticos que permitem um compartilhamento das ações de processamento. Trata-se de espaços de trocas de informação abertos a múltiplos usuários e, mais importante, construídos de forma compartilhada, em tempo real. Eles surgiram a partir dos MUDs, sigla de *Multi User Dungeon*, jogos interativos realizados através da rede e que são muito próximos dos já conhecidos RPGs (*Role Playing Game*). Nesse tipo de jogo, a partir de um contexto determinado ao início, várias opções se apresentam aos jogadores, que fazem, assim, a trama evoluir de acordo com suas decisões e com as de outros jogadores. No caso dos MOOs, adiciona-se à interatividade entre a tela e o usuário, a possibilidade de compartilhar esse espaço lúdico com outros jogadores, em tempo real, não importando a localização física de cada um deles. No caso do ensino/aprendizagem de LE, vários MOOs têm sido construídos com o intuito de propor, não mais situações reais de comunicação, mediatizadas pelos recursos didáticos, mas situações de comunicação *tout court*, em que o espírito lúdico vem instigar a aprendizagem, fornecendo situações em que as pessoas são chamadas a compreender ou a elaborar frases dentro da LE. Além disso, como aponta Weininger (1996, p. 111), os MOOs têm uma vantagem adicional:

Um aspecto muito interessante do MOO é que as limitações tecnológicas revertem para vantagens didáticas. Como a interação é baseada em elementos escritos, o aluno exerce a compreensão escrita. Outro "problema" técnico é a demora da

45 "O auxílio à colaboração representa uma aplicação particularmente promissora dos hipertextos: auxílio ao raciocínio, à argumentação, à discussão, à concepção, à organização, à planificação etc." No caso, é importante esclarecer que o "hipertexto", tal como o entende Lévy, refere-se à rede, como apresentada neste trabalho.

interação. Entre uma pergunta e uma resposta passam-se cerca de trinta segundos a um minuto, por causa da transmissão e da demora para digitar a resposta. Com isso, a comunicação, apesar de ser em “tempo real” e autêntica, acontece “em câmera lenta”, o que é uma grande vantagem para o aluno, que, destarte, dispõe de mais tempo para decodificar e compor as contribuições.

Esse último exemplo é interessante, sobretudo quando se pensa nas objeções que a introdução dos recursos informatizados tem sofrido nos últimos tempos. Afirma-se, com certa frequência, que esse gênero de investimento acaba sendo feito às expensas de outros, talvez mais importantes, como infra-estrutura básica, salários mais condizentes para os educadores etc. Todavia, se pensarmos na maneira como a escola brasileira já vem incorporando, mesmo que parcialmente, os recursos informatizados à prática docente, talvez se possa esclarecer melhor essa polêmica. É essa a intenção do que se exporá a seguir, dentro do domínio das LE, objeto deste trabalho. Com respeito a isso, é importante salientar ainda que os recursos informatizados têm sido introduzidos, com maior ou menor sucesso, nas escolas brasileiras, mas raramente dentro das aulas de LE.

1.5. Os recursos informatizados e as LE, na escola brasileira

Se, como vimos acima, traçar o percurso histórico da introdução dos recursos informatizados no ensino/aprendizagem de LE não é das tarefas mais simples — sobretudo se considerarmos a quantidade de publicações internacionais que tratam do tema —, maior desafio ainda, e por razão oposta, é discorrer sobre essa relação no contexto do sistema educacional brasileiro, principalmente nas escolas de ensino fundamental e médio. Nesse último caso, ao contrário do contexto internacional, a dificuldade reside sobretudo em encontrar uma quantidade significativa de estudos que tratem diretamente dessa questão.

Esse contexto pode ser melhor entendido, se se considera que, no Brasil, o processo de informatização do ensino de primeiro e segundos graus só começou efetivamente no início da década de 80⁴⁶, com um número reduzido de escolas participantes, sobretudo escolas particulares. Durante essa década, as pesquisas desenvolvidas pelas

46 No capítulo 1 (*A política de informática educativa*) do livro **Informática Educativa** (Papirus, 1997), Ramon de Oliveira apresenta uma boa análise histórica do processo de desenvolvimento da política brasileira de informática educativa. O texto de Maria Candida Moraes (1993) faz igualmente uma análise histórica cuidadosa desse período.

universidades brasileiras estiveram basicamente voltadas aos usos experimentais que se fizeram em algumas escolas públicas e/ou particulares sobre a efetividade pedagógica da utilização dos recursos informatizados.

Essa pouca quantidade de estudos pode também ser explicada a partir do histórico traçado por Harkot (1990), em que se mostra que, até o início da década de 90, os recursos informatizados não haviam chegado às salas de aula brasileiras, ao menos de acordo com a expectativa de alguns educadores. Isso foi ocasionado, talvez, entre outros motivos, pela Lei de Informática⁴⁷ que, enquanto vigeu, causou certas dificuldades, impedindo a aquisição de computadores mais avançados para os quais havia uma produção já bem razoável de programas para LE, concebidos em outros países na grande maioria. Assim, as escolas particulares⁴⁸ dispostas a encampar um processo de informatização viram-se obrigadas a recorrer à indústria de *hardwares* nacional, incompatível ou muito atrasada com relação à maior parte do material pedagógico disponível, e incapaz, por questões econômicas e tecnológicas, de suprir as necessidades de *softwares* do mercado de ensino, sobretudo no que se refere às LE. Como aponta Harkot (1990, p. 35), o resultado foi uma situação em “tínhamos, então, condição de aquisição de *hardware* de certas características e *software* de outras, muitas vezes impossíveis de se combinarem”. Isso tudo, é evidente, não deixou de ocasionar seqüelas no processo de absorção dos recursos informatizados no ensino/aprendizagem de LE, quando analisamos a evolução desse processo na década seguinte (anos 90), com a conseqüente falta de uma reflexão acadêmica mais vigorosa, nas universidades brasileiras, acerca do assunto.

Assim, há que se salientar, mais uma vez, que, apesar da existência de estudos acerca da utilização de recursos informatizados nas escolas, nos anos 80⁴⁹, poucos se dedicaram especificamente à questão do ensino/aprendizagem de LE. E, na maior parte dos casos, esses estudos estavam relacionados à utilização da linguagem de programa-

47 A Lei Informática foi aprovada em 1984 pelo Congresso Nacional e “determinava a reserva de mercado para as indústrias nacionais durante oito anos, até que elas alcançassem a maturidade e pudessem competir com a produção estrangeira.” — cf. Oliveira (1997, p. 26) —.

48 Os comentários aqui expostos referem-se sobretudo aos cursos livres de ensino/aprendizagem de LE, como, por exemplo, a Cultura Inglesa, instituição onde trabalhava a pesquisadora Elizabeth Garreta Harkot.

49 Segundo Neide Santos (1993, p. 27), trabalhos foram publicados e teses foram defendidas sobre “as potencialidades, virtudes e, em menor escala, sobre as limitações ou maus usos dos computadores em nossas escolas”.

ção LOGO, que parecia oferecer aos educadores uma nova forma de favorecer o processo de aprendizagem dos alunos em diversas áreas do conhecimento⁵⁰.

Essa linguagem de programação foi desenvolvida pelo Prof. Seymour Papert, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston/EUA e foi trazida ao Brasil por um grupo de professores da UNICAMP no ano de 1976. Nessa data, foi criado um grupo interdisciplinar envolvendo profissionais da área de Computação, Psicologia Educacional e Lingüística, para fazer estudos acerca da aplicabilidade dessa linguagem no meio educacional. De acordo com Valente (1993, p. 11-12), um dos integrantes desse grupo,

Como linguagem de programação o Logo serve para nos comunicarmos com o computador. Entretanto, ela apresenta características especialmente elaboradas para implementar uma metodologia de ensino baseada no computador (metodologia LOGO) e para explorar aspectos do processo de aprendizagem. Assim, Logo tem duas raízes: uma computacional e outra pedagógica

No que se refere, então, aos aspectos “computacional” e “pedagógico”, como apontados acima, há que se refletir, primeiramente, acerca do grau de coesão que LOGO apresenta entre ambos. Em outras palavras, é importante estabelecer se e de que maneira o aporte de elementos da informática vai se somar de maneira efetiva às ações didático-pedagógicas. E ainda, no caso específico das LE, cumpre investigar se haverá um enriquecimento das diferentes abordagens (comportamental, comunicacional, integrativa, como visto acima) empregadas pelo professor. Baseados na premissa de que essa integração, via LOGO, era não só possível, mas poderia ser proveitosa, várias iniciativas foram desenvolvidas ao longo da década de 80, configurando, na prática, uma hegemonia dessa linguagem no meio educacional brasileiro, quando se tratava da utilização de recursos informatizados. Na opinião de Menezes (1993, p. 296-297),

A linguagem LOGO parece ser, pelos fundamentos que apresenta, uma prática pedagógica coerente com o referencial teórico proposto pela visão interacionista construtivista e sócio-cultural e como tal deve ser incentivada, não por suas promessas de desenvolvimento de raciocínio lógico, mas como uma das práticas promotoras deste desenvolvimento e integrada aos conteúdos curriculares. [...] o ensino da programação LOGO pode ser colocado à disposição de qualquer disciplina dentro do currículo, pois o seu nível de domínio, pelos professores, depende apenas da experiência com computadores, desmistificando suas possibilidades de uso (no caso, da programação) somente pelos professores da área de ciências exatas.

50 Cf. Valente (1993, p. 14).

Esse gênero de opinião, embora dominante até há algum tempo, não é mais aceito, na atualidade, por todos os educadores que se ocupam com os recursos informatizados. Ora, não é objetivo deste trabalho discutir os aspectos polêmicos da linguagem LOGO, mas simplesmente registrar, como acima, sua importância na década de 80 e mostrar, assim mesmo, a quase ausência de propostas referentes a sua utilização em aulas de LE. Um levantamento realizado no período de realização deste trabalho, não apontou, nesse caso específico, estudos que tivessem sido realizados com a utilização da linguagem LOGO em aulas de LE, ainda que Magalhães & Dias (1988, p. 100) afirmem que “essa linguagem permite construir programas para combinar sentenças, a partir do trabalho com listas, procurar itens gramaticais numa frase, e até construir diálogos”, o que permitiu a utilização da linguagem LOGO no âmbito da língua materna, a partir de sua versão LOGO Writer.

Saindo da década de 80 e da linguagem LOGO, para entrar nos ainda não encerrados anos 90, pode-se observar uma maior quantidade de trabalhos referentes ao uso dos recursos tecnológicos no ensino/aprendizagem de LE, no contexto educacional brasileiro. Na verdade, os estudos se voltaram prioritariamente para o terceiro grau. No III ENPLE (Encontro de professores de línguas e literaturas estrangeiras), por exemplo, em que o tema foi “As Línguas Estrangeiras no Contexto Educacional Brasileiro”, a pesquisadora Mariângela Braga Norte (1993) apresentou uma proposta de utilização da informática como recurso didático dentro das aulas de LE, mas situando como ponto de partida os cursos de língua instrumental ministrados a estudantes universitários.

Em suma, houve um aumento na quantidade de estudos nessa temática, mas eles não constituíram, a bem da verdade, um espaço organizado de debates. Pode-se falar, mais propriamente, em experiências isoladas de uso, sem uma articulação mais decidida e que conseguisse fazer dialogar as diferentes abordagens e iniciativas dentro da área. Mesmo nos congressos das associações acadêmicas de Lingüística, de Lingüística Aplicada e de Educação⁵¹, não se notou um esforço para integrar os diferentes grupos de

51 Temos aí a Alab - Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, a Abralín - Associação Brasileira de Lingüística e a Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Além disso, a diversidade das associações aqui apresentadas vem reforçar a dificuldade de articular, em nível nacional, os diferentes grupos que começam a se organizar dentro dessa perspectiva.

pesquisa que, nos últimos anos, vêm-se organizando em torno dos recursos informatizados em LE, em geral, e na formação do professor de LE com vistas à utilização desses recursos⁵².

1.6. Introduzindo os recursos informatizados no ensino de LE, nos níveis fundamental e médio

Tendo em vista as limitações acima apresentadas (restrição dos poucos estudos ao âmbito do terceiro grau, sem focalizar devidamente o papel do professor de LE dos ensinos médio e fundamental), é importante basear esta análise numa discussão do modo como se dá a prática docente das LE, nesses níveis de ensino, o que, ao final, servirá para definir, mesmo que parcialmente, as instâncias de formação onde ele possa adquirir um conhecimento crítico dos recursos informatizados. Em outras palavras, é fundamental, nesse momento, entender como se dá a intervenção desse professor no processo de ensino/aprendizagem e, a partir disso, como ele poderá se abrir para a incorporação de tais recursos.

Assim, importa compreender como se dão os primeiros contatos do professor com esses instrumentos informáticos. Por um lado, ele pode transformar-se em usuário deles, sem que isso passe necessariamente por sua prática docente. No caso, trata-se de um esforço de absorção de tecnologia, tendo em vista algum tipo de utilidade pessoal e que, ressalte-se ainda uma vez, não guarda qualquer relação com sua atividade de professor. É o que se pode chamar de treinamento, e que não faz mais do que disponibilizar informações, de forma ordenada, seqüencial e teleológica, diante desse usuário, tendo em vista a utilização de determinados programas ou a fim de realizar certas tarefas em suporte informatizado (utilização de editores de texto, enciclopédias em CD-Rom, *softwares* de editoração eletrônica ou de comunicação telemática etc.). Todavia, se não há aqui, inicialmente, qualquer relação com a sala de aula, essas informações podem ser revertidas, de alguma maneira, para as práticas docentes. É claro que isso pode se dar de

52 Entre outros, pode-se destacar o grupo de professores de Francês da PUC/SP, liderado por Jelssa Ciardi Avoglio; ainda na PUC/SP, o grupo de professores de Inglês coordenado por Heloísa Collins e que disponibilizou recentemente um *site* de ensino de Inglês pela *Web*; finalmente, o próprio grupo URIEL (Utilização de Recursos Informatizados no Ensino de Línguas), desta Universidade.

forma atabalhoada, sem o necessário crivo de uma análise profunda que soubesse incorporá-las positivamente à prática docente. Por outro lado, e em consequência do que foi falado acima, é igualmente legítimo pensar que esse treinamento também pode ser incorporado criticamente às habilidades docentes do professor.

Dessa forma, em qualquer proposta de formação docente, há que se levar em conta o cabedal de informações prévias de que dispõe o professor. Cada vez mais, temos docentes que, sem terem pensado na utilização dos recursos informatizados nas aulas de LE, trazem já algum tipo de conhecimento acerca deles, são usuários mais ou menos informados. A questão, assim, é converter essas informações “externas” em um conhecimento “interno” às práticas docentes em LE, sem que elas se sobreponham às preocupações de ordem didática. É muito importante que se estabeleça, a partir daí, um diálogo em que os dois vetores — o conhecimento tecnológico e as características peculiares do ensino/aprendizagem de LE — saibam se enriquecer mutuamente.

Por outro lado, deve-se também pensar nas ocasiões em que os contatos do professor com os recursos informatizados se fazem por intermédio de sua prática docente. *Grosso modo*, isso pode se dar de duas maneiras: ou esses recursos são incorporados de forma imediata e sem aprofundar as questões mais relevantes do processo, resumindo-se a uma assimilação passiva e descompromissada com os elementos didáticos; ou eles são, primeiramente, inseridos num processo efetivo de formação do professor. A esse respeito, o capítulo 2 vai abordar mais diretamente essas questões, discutindo como os três tipos de formação (inicial, continuada e autônoma) podem contribuir para uma incorporação crítica dos recursos informatizados às LE.

No caso específico do professor dos ensinos fundamental e médio, há que se pensar, principalmente, no docente das escolas públicas, porque é nesse espaço que se poderá realmente democratizar os efeitos da absorção dos recursos informatizados. Com respeito ao treinamento, de que se falou acima, as atuais condições de salário dos docentes do ensino público não permitem sequer pensar na aquisição de computadores pessoais. Assim, quando se fala em treinamento, quem tem respondido por isso, basicamente, são as secretarias estaduais de educação. No caso específico de Santa Catarina, segundo dados da Diretoria de Tecnologia e Informação da Secretaria de Estado da

Educação e do Desporto de Santa Catarina, foram capacitados, até setembro de 1997, 2.500 professores da rede estadual de ensino fundamental e médio, das diferentes disciplinas. Por outro lado, até o final de 1996 (conforme anexo 1), 57 escolas já dispunham de laboratórios de informática, em diferentes municípios do Estado, num processo de investimentos que não deu mostras de arrefecimento em 1997 e 1998. Mesmo sem dispor dos dados totais atualizados (de que nem mesmo a Secretaria dispunha, no momento da redação deste trabalho), esses números não deixam de apontar para a importância dos programas de formação de professores (e não apenas de simples treinamento, como são feitos, na maioria dos casos), tendo em vista a utilização de recursos informatizados.

Todavia, há que se perguntar em que medida essas iniciativas da Secretaria Estadual de Educação estavam vinculadas a uma reflexão didática acerca dos processos de ensino/aprendizagem das diferentes disciplinas — no caso específico deste estudo, as LE —. E ainda, ao que tudo indica, não se insistiu numa assimilação crítica dos recursos informatizados, o que deveria levar a uma reflexão continuada por parte do professor, assistida seguidamente por formadores e, finalmente, compartilhada com outros professores em formação. Em consequência, em vez de se insistir em projetos de treinamento, é fundamental investir em processos de formação de maior fôlego e maior envergadura, o que exige uma consciência clara da importância de se planejar tais processos com vistas a uma melhoria efetiva do sistema público de educação do país e não apenas para treinar os professores na utilização individualizada de recursos informatizados.

Em vista disso, nunca é demais enfatizar a necessidade de políticas públicas de investimento e de fixação de critérios no uso dos recursos informatizados no ensino, em geral, e, em particular, claro, no ensino das LE. Em primeiro lugar, devem-se definir muito bem as características técnicas das máquinas a serem adquiridas em eventuais programas de informatização das escolas. Isso é importante por dois motivos. De um lado, as escolas devem contar com um parque de computadores que sejam compatíveis com a média dos programas que serão efetivamente usados em sala de aula e, mais importante, afinados com o potencial de utilização dos professores e alunos (o que inclui a definição de locais apropriados para a instalação dos recursos, assim como o

grau de conhecimento de todos com relação às máquinas a serem disponibilizadas). De outro, a definição do tipo de máquina deve ser feita em função dos usos em sala de aula que os professores prevêem para elas. Isso pressupõe, então, um professor que já consiga fazer uma ligação, mesmo que de modo incipiente, entre as características técnicas dos recursos informatizados e sua prática docente. Sem entrar em detalhes acerca das questões financeiras, isso tem reflexos diretos até mesmo no custo de programas de informatização desse gênero (a exemplo do que ocorreu na França, com o programa *Informatique pour Tous*, que disponibilizou uma grande quantidade de equipamentos informáticos para toda a rede pública de educação, sem formar previamente os professores, o que implicou uma taxa reduzida de utilização efetiva desses recursos, tornando-o um programa caro e de poucos resultados).

Com uma escolha arbitrária de *softwares* e de equipamentos, imposta de cima para baixo (em geral, do MEC para as Secretarias de Educação e destas, para os estabelecimentos de ensino), corre-se o risco de disponibilizar *softwares* que os professores não escolheriam e/ou máquinas incompatíveis com os usos planejados, ou, ainda, incompatíveis com os *softwares* escolhidos por eles. Daí a importância de uma consulta prévia a esses professores, quando da definição desse gênero de programas. E isso pressupõe, antes de tudo, que esses professores sejam formados para uma utilização crítica e aberta de tais recursos, como se propõe ao longo deste estudo. Somente estando consciente dos reflexos desses recursos em sua prática docente, os professores estarão em condições de dar os subsídios indispensáveis à definição dos parâmetros técnicos dos recursos, compatíveis, então, com os parâmetros didáticos que estão sendo concebidos para a prática docente de cada professor. Infelizmente, não é o que ocorre na grande maioria dos casos, como aponta Weininger (1996, p. 104):

Os que têm experiência na área, em geral, não participam no processo de decisão que antecede a aquisição do equipamento e do *software*. Quando o recurso já está instalado, a falta de familiaridade coloca o professor totalmente na defensiva, buscando apenas estratégias de sobrevivência para não ficar atrás de seus alunos, que, na média, já têm maior grau de familiarização com tais recursos. A falta de prática o impede de assumir a tão necessária distância objetiva e crítica para exigir, com firmeza, que considerações metodológicas sejam priorizadas no planejamento do ensino informatizado.

Especificamente quanto aos *softwares*, é igualmente importante que eles sejam compatíveis com uma certa visão que tem cada professor das atividade de ensino/aprendizagem. No caso particular das LE, essa questão é vital, pois, dependendo da concepção que os programadores têm de língua, os *softwares* vão ter características bem diversas. A uma visão gerativista, por exemplo, vai corresponder um tipo de *software* que será diferente daquele que foi concebido segundo uma visão saussuriana. Se se escolhe uma abordagem baseada na análise do discurso, o *software* vai certamente propor atividades e materiais diferentes de quem opta por uma abordagem filológica.

Segundo o que propõe Magalhães & Dias (1988, p. 93), os *softwares* educacionais podem ser classificados de acordo com alguns critérios básicos, a partir de duas concepções de ensino/aprendizagem (mecanicista ou mentalista). Saliente-se que, a despeito de terem sido propostos já há dez anos, ainda merecem atenção pela reflexão apresentada. Assim, segundo as autoras, uma grade dedicada à classificação desses *softwares* deveria conter os itens abaixo discriminados:

computador como tutor controle centralizado na máquina	enfoque mecanicista ou comportamentalista	testes, exercícios instrução programada reforço, vira páginas (livro eletrônico)
	enfoque mentalista ou cognitivista	jogos, simulações
	enfoque combinado	sistemas de consultas a bancos de dados, sistema especialistas, tutorial
computador tutorado controle centralizado no aluno	enfoque mentalista- construtivista	LOGO, música por computador, desenho por computador, animação por computador
computador como facilitador computador como suporte	uso de aplicativos genéricos	editores de texto, planilhas eletrônicas, bancos de dados, sistemas gráficos

De modo geral, concordando ou não com a classificação acima proposta, o que se quer aqui mostrar é a importância de, a partir de uma classificação coerente, estabelecer parâmetros e critérios que descrevam as diferentes utilizações dos *softwares* que, porventura, estejam à disposição dos professores. Em outras palavras, há que se tirar o

foco da análise dos *softwares* propriamente ditos, para se passar para uma análise de seu uso. Ainda que essa primeira fase, em que se analisa tão-somente os *softwares*, seja importante, não se pode encerrar aí a discussão do processo. É necessário avançar até o ponto em que se discutam as questões de utilizabilidade dos *softwares* dentro do espaço de cada disciplina e dentro do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, levando em conta as questões didáticas. Com dizia Paulo Emílio Salles Gomes, a respeito do cinema, “o pior dos filmes pode gerar o melhor dos debates”. Assim, o melhor uso de um *software* não se define *a priori*, mas a partir de uma série de condicionantes que derivam justamente da maneira como se pretende utilizá-lo, combinando, então a concepção com que foi construído e a concepção de língua e ensino/aprendizagem que se quer desenvolver nas aulas de LE. Com isso, quer-se chamar a atenção para o fato de que é justamente o professor que deve ter a incumbência de fazer as escolhas dos *softwares* (sem omitir o papel importante que os alunos podem ter no momento dessa seleção de instrumentos e de materiais). Para tanto, ele deve se basear em uma grade de classificação que não seja rígida, mas que seja fundada em descritores claros o suficiente para lhe dar uma idéia do campo de possibilidades do *software*, para que ele veja, do modo mais claro possível, qual instrumento é mais adequado à sua abordagem didática específica. Como aparece na descrição do *Sistema Brasileiro de Análise de Software Educacional*⁵³

Nunca é demais lembrar que o uso pedagógico de um meio depende de amplos fatores que juntos podem levar a um sucesso ou a um fracasso, sendo que **o grau de competência do professor**, as finalidades do trabalho, as estratégias de uso e a organização adequada podem favorecer, ou não, uma melhor performance com a utilização do material. [sem grifo no original]

Todo e qualquer critério de análise da utilização dos *softwares* deve partir, então, de uma consulta prévia aos professores, formados exatamente para dar conta das diferentes atividades de ensino/aprendizagem inerente a sua disciplina (no nosso caso, as LE), assim como das características básicas que elas requerem dos recursos informatizados a serem utilizados. Daí a importância de se estabelecerem programas de formação de

53 SISBASE, projeto desenvolvido (com a participação da autora deste texto) através de uma parceria entre o LANTEC (Laboratório de Novas Tecnologias do CED/UFSC) e os Diretórios Regionais do SENAI do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e que busca estabelecer um conjunto de informações padronizadas sobre *hardwares* e *softwares* educacionais. Versão preliminar, inédito, 1997.

professores de LE que levem em conta todos esses elementos aqui apresentados. É fundamental, além disso, que se leve em conta justamente as especificidades das LE, pois elas envolvem a questão da linguagem — pano de fundo para qualquer atividade de ensino/aprendizagem —. E isso, com o correr do tempo, deve chegar à formação inicial desse professor de LE dos ensinos médio e fundamental: se, em sua formação universitária, a grade curricular ainda deixa a desejar no que se refere à reflexão teórica, que dirá de uma formação específica para o uso de recursos informatizados? Como diz Abrahão (1997):

Além da carga horária insuficiente para a língua estrangeira, observa-se também, em alguns dos currículos, que a formação teórica e prática do professor fica sob a responsabilidade da disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira, com uma carga mínima. Conforme o estudo de Bittencourt, que analisou os Currículos de 21 cursos de Letras dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, apenas sete incluem a disciplina Linguística Aplicada. Desta forma, fica também muito difícil estar formando professores com competência teórica, aplicada e profissional.

Assim, a necessária formação reflexiva, envolvendo os aspectos teóricos do ensino/aprendizagem de LE, necessária a uma eventual formação futura para o uso da tecnologia, não é feita de forma satisfatória, dificultando ainda mais a introdução dos recursos informatizados de maneira efetiva na escola. Neste estudo, embora enfatizando este último processo, nunca se perde de vista que aquela formação teórica inicial é, certamente, a mais importante, constituindo a base sobre a qual deverá se assentar a assimilação dos recursos informatizados por um professor consciente de suas possibilidades e resistente a modismos de última hora. É com esse intuito que se pretende discutir, a partir do capítulo seguinte, as especificidades do professor de LE, buscando estabelecer parâmetros que orientem sua formação, tendo em vista, além das atividades tradicionais de sua área, a utilização dos recursos informatizados.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE PARA O USO DOS RECURSOS INFORMATIZADOS

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Paulo Freire. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 37.

2.1. *Questões preliminares*

A análise da formação do professor, de modo geral, já é, por si só, assunto complexo. Porém, a formação do professor de LE apresenta-se como uma questão ainda mais complexa, principalmente no Brasil, devido à existência de duas formas distintas de ensino de LE: cursos livres de LE (como, por exemplo, o Instituto Goethe, a Aliança Francesa, a Cultura Inglesa etc.) ao lado do ensino oficial (público ou particular), o que é consequência de realidades sócio-econômicas distintas. Em 1987, Daniel Costa (1987, p. 10), em estudo que ainda não perdeu a atualidade, já alertava que

O mais grave é que tudo isso ocorre quando todos sabem que para as classes economicamente privilegiadas, em momento algum se exclui a possibilidade de acesso às línguas estrangeiras. Muito pelo contrário, é cada vez maior o número de escolas particulares que as incluem até mesmo no currículo das primeiras séries do primeiro grau, além do já bem estabelecido recurso aos numerosos institutos de língua. Portanto, demonstra-se pouco-caso em relação a uma questão fundamental para a sociedade, qual seja, a democratização do acesso à educação em geral e em particular a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nesse aspecto, cabe refletir atentamente acerca da qualidade, nem sempre no nível desejado, do ensino/aprendizagem de LE nas escolas oficiais de ensino fundamental e médio, sejam elas públicas ou privadas — mesmo considerando as exceções de praxe —. O que se tem aí, na verdade, é uma democratização que nivela por baixo: a deficiência nas LE, em princípio e na maior parte dos casos, não distingue as escolas públicas das escolas mais privilegiadas em termos econômicos. Praticamente os mesmos problemas quanto à qualidade do ensino/aprendizagem são encontrados tanto em uma escola quanto em outra, o que pode ser explicado, em parte, pelo fato de que a formação dos professores de LE da rede pública e das escolas particulares é realizada no mesmo ambiente, ou seja, nas universidades, dentro dos cursos de graduação em Letras⁵⁴. Nestes, boa parte da responsabilidade na formação pedagógica era assegurado por um con-

54 É evidente que os problemas no ensino-aprendizagem das LE não vêm tão-somente das lacunas na formação dos professores. O privilégio dado aqui a esse processo advém do recorte que se quis dar ao problema, sem que ele se torne a explicação única para as deficiências no ensino/aprendizagem das LE. De acordo com as indicações da Profa. Elizabeth Trauer (Chefe do Departamento de Metodologia de Ensino do CED/UFSC), há que se considerar igualmente que essa falta de qualidade está associada ao entendimento que as escolas tinham da lei 5.692. As LE eram então consideradas como disciplinas optativas ou complementares para o primeiro grau, o que significava que sua inclusão no currículo não era obrigatória. Como consequência, em alguns casos, optou-se pura e simplesmente por sua exclusão dos currículos; em outros, instalou-se um processo de privatização do ensino de LE; mais recentemente, houve a implementação dos centros de línguas, patrocinados pelos municípios e/ou estados, sem que as LE fizessem parte da grade curricular.

junto de disciplinas obrigatórias: *Didática, Estrutura Curricular, Psicologia, Metodologia e Prática de Ensino*, no equivalente em carga horária a 1/8 do curso⁵⁵. No que se refere à nova LDB, não há uma indicação precisa de quais disciplinas devem compor a formação pedagógica do educador, mas há um alerta de que ela deverá conter no mínimo **300 horas de Prática de Ensino**.

Todavia, para que essa alteração acarrete alguma melhoria, tem-se que esperar ainda que as novas turmas sejam formadas e, principalmente, que os professores dessas disciplinas saibam utilizar com proveito esse aumento na carga horária, associando seus esforços de formação às demais disciplinas do currículo de graduação de Letras. Para tanto, os demais professores de LE das universidades (o que engloba os responsáveis pelas cadeiras de Línguas e Literaturas Estrangeiras) devem também assumir sua parcela de responsabilidade nesse processo de formação dos futuros professores de LE dos ensinos fundamental e médio. Isso quer dizer que apenas a alteração no currículo não será a solução para o problema na formação desses professores; faz-se igualmente necessária uma mudança na maneira com que esse processo é encarado no ensino universitário. Na situação atual, como diz Paiva (1997)⁵⁶, “a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado têm sido objeto de disputa entre os departamentos de Letras e de Educação, e os alunos demonstram insatisfação com os cursos pedagógicos”. Com isso, a formação dos professores de LE deixa de ter a efetividade que se pretende, pois a grade curricular atual não se tem mostrado capaz de aproximar os diferentes esforços de formação das várias disciplinas dos cursos de Letras, mesmo estando em vigor há um tempo tal que já deveria ter-se mostrado capaz de desenvolver esse potencial unificador.

Em decorrência desses problemas, algumas escolas particulares acabam adotando uma saída que, na prática, está fora do alcance do ensino público: talvez procurando fugir aos docentes com deficiências em sua formação básica em LE, tentam um caminho mais curto para chegar a professores com melhor formação. Como essas instituições privadas do ensino oficial, em boa parte, preferem não investir na formação de seus

55 Isso varia de acordo com a universidade. O que se afirma aqui está mais diretamente relacionado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas que, em boa medida, reflete a realidade dos demais centros universitários.

56 Disponível em <http://atlas.ucpel.tche.br/~alab/le.htm#maria>.

docentes, elas procuram no mercado profissionais qualificados e com experiência prévia. Todavia, essa experiência prévia se fundamenta, em sua grande maioria, nos cursos de graduação do ensino oficial universitário, o que traz para a prática docente desses educadores os problemas já apontados acima. Ou seja, mesmo contratando docentes com experiência anterior no ensino/aprendizagem de LE, as instituições particulares não escapam às limitações da formação acadêmicas desses professores. A solução encontrada, assim, em várias escolas, é a terceirização do ensino de LE, transferindo para cursos livres a responsabilidade no ensino/aprendizagem das LE, através de convênios que, por vias indiretas, acabam estabelecendo uma ligação direta entre os cursos livres de LE e o ensino oficial.

Ora, no que se refere a esses cursos livres, é importante salientar que eles encaram de forma diversa a formação de seus docentes. Em sua grande maioria, seus administradores ou diretores preferem formá-los dentro de metodologias de ensino/aprendizagem previamente determinadas. Segundo as afirmações de Harkot (1990, p. 35),

Lecionamos Inglês há pouco mais de onze anos, a maior parte desse tempo na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Junto com nossos colegas, nesse período, vivemos a corrente do ensino dito “situacional”, do laboratório de línguas, do ensino dito “funcional”, do vídeo-cassete (*sic*)... Cada mudança ou implantação por que passamos foi decisão de diretoria, para ser adotada e “defendida” pelos professores. De nós esperavam que nos adaptássemos, rapidamente, às novas diretrizes e que nos familiarizássemos, de imediato, com todo o novo material a ser aplicado.

É claro que não se trata de uma adoção democraticamente discutida entre os professores. Como se pode depreender do testemunho acima, a metodologia de ensino é praticamente imposta aos docentes, que não têm outra alternativa que não sua assimilação e posterior utilização. Todavia, não se pode omitir que esses cursos fornecem toda a infra-estrutura e, principalmente, a formação necessárias para que o professor desenvolva sua prática docente dentro das diretrizes definidas pela administração. No caso de Harkot, ela afirma ainda que, em 1984, “sob os auspícios do Conselho Britânico, participamos de um curso *Classroom Methodology and Applied Linguistics* em Bell College, Saffron Walden, local considerado ponta de lança (*sic*) no uso dos computadores do ensino de inglês para estrangeiros”.

Todavia, os problemas na formação dos futuros professores de LE não se limitam a uma eventual oposição entre a formação propiciada pelos cursos livres e aquela que se realiza na graduação dos cursos de Letras das universidades brasileiras. Na verdade, há poucos casos de docentes que são formados apenas nos cursos livres. Os professores desses cursos, em sua grande maioria, passam por um estágio inicial de formação nos cursos de graduação em Letras, das universidades, e, posteriormente, recebem as formações requeridas por sua escola. Assim, é às universidades que compete assegurar uma formação inicial minimamente satisfatória. Pode-se até mesmo afirmar que, complementarmente, mesmo as formações posteriores também poderiam ser asseguradas pelo ensino público de 3º grau. O que se quer dizer com isso é que estratégias gerais de formação inicial e continuada de docentes em LE devem passar pelo crivo das instituições públicas de ensino superior, que podem dar a esse processo uma fisionomia ao mesmo tempo pedagógica e social, o que, via de regra, não faz parte das preocupações dos cursos livres.

Ainda sobre a formação do professor de LE nas universidades, Almeida Filho (1992, p. 78) chama a atenção para a necessidade de “romper o ciclo vicioso” em que ela se encontra, alertando para a adoção de duas medidas:

Para as LE, seria adequado, se bem que provavelmente não suficiente como medida inicial, o ataque à questão em duas frentes simultaneamente: primeiro, a área acadêmico-universitário no âmbito do curso de Bacharelado (que propicia a instrumentalização lingüística⁵⁷ básica para a LE) e da Prática de Ensino, na Licenciatura (que refina não só a instrumentalização lingüística específica como também a pedagógica), e, segundo, o ataque à seara de trabalho do professorado já formado que deve se reabilitar em serviço para o exercício da LE por muitos anos ainda.

Tais medidas visam a destruir esse círculo vicioso preconizado por Almeida Filho e que pode ser descrito da seguinte maneira: o ensino de graduação acaba acolhendo alunos que, previamente, já foram mal formados por professores que, por sua vez, também não foram formados de modo conveniente. Isso enrijece o sistema de modo a quase impossibilitar qualquer modificação, mantidas as atuais condições de formação de docentes de LE.

57 Isto é, a capacidade do professor de comunicar-se na LE.

Assim, toda medida que se queira tomar, deve levar em conta a necessária integração entre Bacharelado, Licenciatura e Atividade Docente, como, aliás, já se alertou, ainda que de forma indireta, na introdução deste estudo. Somente através desse diálogo entre a formação inicial, a formação continuada e a prática docente do professor, se poderá pensar em um profissional que saiba integrar as três competências necessárias a sua vida docente: a teórica, a aplicada e a profissional⁵⁸.

Nesse contexto, é necessário também destacar a distinção entre proficiência linguística e competência didática em LE. A proficiência deve ser entendida como a capacidade que se tem de expressar-se e de compreender, em um nível superior⁵⁹, em uma dada LE, sem que isso esteja ligado necessariamente a uma atividade de ensino. Ressalte-se, igualmente, que, na maioria dos casos, a proficiência linguística não passa do domínio da língua falada e, mais raramente, atinge a língua escrita. Já a competência didática deve ser entendida como a capacidade de integrar os elementos específicos da área em questão aos conhecimentos disponíveis e aos meios necessários, para que o processo de ensino/aprendizagem de LE ocorra de modo efetivo.

Segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991, p. 133), o problema está em que “os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira, por exemplo, idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase de alguma forma seja revertida no ensino”. Ora, não se pode esquecer que se trata de duas habilidades distintas, mesmo que mantenham uma necessária relação de complementaridade. Quer-se dizer, com isso, que a competência didática não é resultado imediato da proficiência linguística, ainda que se assente necessariamente sobre ela: só o fato de expressar-se ou compreender uma LE não faz de ninguém um professor; porém, sem uma proficiência mínima, nenhum indivíduo pode aspirar a sê-lo.

Esses problemas todos fornecem subsídios importantes para a análise que aqui se quer desenvolver, na medida em que expõem algumas das condições objetivas do pro-

58 Cf. Abrahão (1997).

59 Entenda-se, aí, por superior, não o nível de escolarização, mas um nível de competência, que, segundo Rivers (1975, p. 376-378) permite, para a compreensão auditiva, “uma capacidade de acompanhar de perto e com facilidade toda espécie de fala-padrão”; para a expressão oral, “a capacidade de avizinhar-se da fala nativa em termos de vocabulário, inflexão e pronúncia”; para a compreensão escrita, “a capacidade de ler [...] material de dificuldade considerável, tais como ensaios e crítica literária”; para a expressão escrita, “a capacidade de escrever sobre assuntos variados, com simplicidade, facilidade de expressão e certa sensibilidade estilística”.

cesso de formação dos docentes de LE. No caso, atente-se para o fato de que a formação para o uso dos recursos informatizados — o *leitmotiv* deste estudo — é uma formação adicional e só terá êxito, na medida em que a formação básica para uma proficiência lingüística e uma competência didática esteja solidamente estabelecida. Daí a importância de compreender a formação do professor em LE, mesmo que delineada de forma menos detalhada, como se pretendeu fazer nos parágrafos acima.

2.2. O professor reflexivo e sua formação

Segundo Wallace (1990), há três modelos que descrevem as possibilidades de se trabalhar a formação de um professor de LE. São eles: o artesanal, o da ciência aplicada e o reflexivo. O primeiro deles (no original, *craft model*) talvez seja o modelo mais facilmente encontrado quando se analisam as práticas de formação docente. Nesse caso, os professores em formação, segundo Vieira (1997b, p. 1), “são ensinados a repetir e a imitar o melhor possível alguns procedimentos didáticos práticos preestabelecidos”. Tal procedimento se funda na necessidade de os docentes em formação buscarem exemplos em que basear suas próprias ações, a partir de respostas já prontas a situações que, para eles, surgem como inéditas, ou diante das quais ainda sentem dificuldade⁶⁰. Ressalte-se, ainda, que tais exemplos podem ser tirados das práticas de seus formadores ou de sua própria atividade docente.

Todavia, esses exemplos, freqüentemente, acabam por engessar a prática futura dos professores: com efeito, a tendência à repetição de ações, processos e reflexões tem como pano-de-fundo uma padronização que mascara toda diferença entre o que o professor vê, em seu processo de aprendizagem, e aquilo que ele vai encontrar futuramente em sua prática docente; do mesmo modo, há grande distância entre uma situação específica enfrentada pelo professor — e que pretensamente serviria de modelo — e outras situações de ensino/aprendizagem que apenas na aparência lhe permitem recorrer a pro-

60 Como afirma Schön (1995, p. 90): “Se eu tiver de imitar a hábil ação de um de vós, tenho de entender o que há nela de essencial. Mas os elementos essenciais da vossa ação não surgem identificados como tal. O trivial e o essencial estão misturados: é por isso que os discípulos têm tendência para imitar os maneirismos dos seu mestre.”

cedimentos anteriores. O que explica a frequência desse modelo talvez seja justamente seu caráter empírico, que busca reduzir a reflexão teórica do professor em formação, através de um constante apelo à imitação de exemplos aparentemente bem sucedidos. Pela lei do menor esforço, parece muito mais produtiva a imitação imediatista do que o esforço de analisar e alterar um exemplo anterior diante das circunstâncias específicas da prática atual do professor.

O segundo modelo de Wallace (1990) é o da “ciência aplicada” (*applied science model*). De acordo com ele, a qualificação de um professor está diretamente associada à teoria que ele foi capaz de assimilar durante sua formação. Assim, a prática docente se fundaria na aplicação direta desses conhecimentos teóricos prévios. Em outras palavras, “o conhecimento prático advém da correta aplicação do conhecimento científico existente para a área profissional em questão” (Monteiro, 1996, p. 48).

Esse modelo pode ser criticado, principalmente, pela distinção extrema entre a produção e a aplicação do conhecimento, como se teoria e prática fossem instâncias diferentes, como se não houvesse entre elas uma ligação necessária e inaugural. Em outras palavras, esse modelo peca exatamente por tomar o sentido inverso do indutivismo inerente ao modelo artesanal, optando firmemente por um dedutivismo que tenta reduzir toda a riqueza da prática a situações pretensamente previstas e/ou previsíveis. Monteiro (1996, p. 48) acrescenta ainda que “uma das principais críticas a esse modelo refere-se à separação entre especialistas (**experts**), produtores do conhecimento e práticos (**practitioners**), aplicadores do conhecimento gerado a situações do cotidiano profissional”.

Assim, ao se criar a ilusão de uma reflexão teórica prévia como solução para toda e qualquer situação prática posterior, como é o caso do modelo da ciência aplicada, perde-se de vista até mesmo o sentido da palavra teoria: no Grego, o vocábulo deriva de verbos que significavam “ver”, “estar diante de”, “assistir a um espetáculo”, o que deixa ainda mais claro que toda teoria só pode existir quando concatenada a um objeto que lhe dá sentido e profundidade.

Finalmente, o terceiro modelo é chamado de reflexivo (*reflective teaching*). No fundo, ele tenta associar de forma equilibrada características dos dois modelos anteriores, escapando, dessa maneira, às limitações que, acima, se criticou. Nesse modelo, o

movimento entre prática e teoria deve estar necessariamente associado a uma atitude reflexiva que saiba mover a prática em novas direções (segundo inclinações que a teoria recebe da reflexão), assim como fundar a teoria em novos campos (através de uma renovação de seus sentidos pela prática). Quer-se dizer, com isso, que os elementos contidos no conhecimento prévio do professor devem ser constantemente tecidos a suas atividades docentes, pelo exercício de uma reflexão constante que não se imobilize nem em um lado, nem em outro.

Nesse ponto, cabe especificar, então, o que se entende realmente por “professor reflexivo”, para que se possa compreender de que maneira deve se dar sua formação. Segundo Schön (1995, p. 83),

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Em outras palavras, Schön divide isso que seria parte da ação reflexiva em quatro momentos: o da surpresa, o da razão, o da reformulação e o da verificação experimental. Todavia, esses momentos, tais como expostos acima, circunscrevem-se ao espaço e ao tempo da sala de aula. É preciso levar em conta, também, que essa ação deve ocorrer nos momentos em que se realiza a formação do professor, assim como nos momentos em que ele não está em sala de aula exercendo diretamente sua prática docente.

No que se refere à formação, é fundamental estabelecer, desde cedo, um diálogo constante com outros professores, pois as diferentes práticas podem sempre iluminar perspectivas inéditas ou trazer à tona questões inesperadas. Não se confunda esse diálogo com um exemplo a ser seguido de maneira intransigente, como se discutiu acima. Quando se fala de diálogo, pensa-se numa prática própria do professor e que já se coloca em posição de igualdade diante de outras práticas. E, por colocar-se em posição de igualdade, pode, então, estabelecer um diálogo proveitoso para ambos. Com efeito, “o diálogo crítico irrestrito torna-se, assim, o caminho da ciência” (Demo, 1996, p. 22). Esse autor afirma, ainda, que “o diálogo aberto permite consensos, projetos comuns, e

até mesmo a preservação do princípio do questionamento sistemático crítico e criativo” (*op. cit.*, p. 27). Mais adiante, neste mesmo capítulo 2, analisar-se-á mais cuidadosamente a ação reflexiva, focalizando, então, a formação do professor de LE no uso dos recursos informatizados. Pelo momento, o que se deseja é entender como os diferentes modelos de formação do professor de LE, submetidos a análise cuidadosa, podem apontar para a formação reflexiva.

Em linhas gerais — ainda buscando caracterizar o professor reflexivo —, existem dois conceitos que determinariam essa postura reflexiva: o senso crítico e o senso de plausibilidade. No que se refere ao senso crítico, Carraher (1983, xviii) afirma que ele está diretamente associado a um amadurecimento intelectual capaz de fornecer uma indispensável formalização ao raciocínio, resultante de um período de leitura e de reflexão sobre a própria prática. Segundo o autor, o pensador crítico tem as seguintes características:

1. uma atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento;
2. a habilidade de pensar logicamente;
3. a habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural;
4. a perspicácia, isto é, a tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as idéias subentendidas e subjacentes;
5. consciência pragmática, um reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre os outros;
6. uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais;
7. habilidade de penetrar até o cerne de um debate avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.

Analisando cada uma dessas características, pode-se perceber um primeiro grupo que seria, de certa forma, próprio ao indivíduo. No caso, é necessário cuidado para não cair em uma postura ingenuamente inatista e/ou determinista: se se trata de características próprias do indivíduo, não deixa de ser verdade que elas podem ser desenvolvidas a custa de esforço intelectual. Todavia, é inquestionável que elas podem aparecer, com certa frequência, sem que tenham sido resultado de um processo de formação. São elas a “atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento” e “a perspicácia”.

O segundo grupo de características estaria, então, relacionado sobretudo a um trabalho efetivo de formação, tanto inicial quanto continuada, e reuniria as outras cinco características. Reafirme-se que essa divisão não pretende ser dogmática nem definitiva, mas apenas busca chamar a atenção para o papel importante que uma outra pessoa — educador, formador, tutor ou outra denominação que se adote — exerce necessariamente no processo de formação de um professor. E, no caso, a presença do outro deve dar ensejo ao estabelecimento de um diálogo que possa se tornar um referencial para a prática docente do futuro professor, ela também construída preferencialmente como diálogo. Isso só vem confirmar, mais uma vez, a importância dessa perspectiva dialógica em qualquer instância de formação, sobretudo quando entendida de acordo com o sentido que lhe empresta Bakhtin (1995, p. 123):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Partindo, assim, do diálogo, a formação desse professor, tendo em vista o desenvolvimento de seu senso crítico, deverá ser capaz de dar-lhe condições de estruturar raciocínios lógicos. Estes não nascem com o indivíduo, como poderia prescrever uma perspectiva apressadamente platônica, mas devem ser desenvolvidos através de uma troca de juízos que se faz exatamente no diálogo. Somente através da construção coletiva de argumentos (isto é, que escapem às construções solipsistas), é possível internalizar tais juízos e, mais importante, dar ao professor condições de alterar sua lógica sempre que isso se fizer necessário, seja por uma alteração do contexto de sua prática docente, seja por uma mudança em seus interlocutores (educandos ou colegas). Tendo adquirido essa potencialidade, o professor será então, certamente, capaz de responder aos demais critérios que, acima, definiram o senso crítico: ele poderá entender profundamente a estrutura dos argumentos que estão por trás das reflexões que sua prática enseja; terá condições de desenvolver sua linguagem de modo a elaborar uma retórica didática que lhe seja própria; finalmente, terá condições de entender, mesmo que precária e provisoriamente, as complexas relações entre os elementos teóricos e as condições objetivas de sua prática docente, assim como entender as relações conflituosas ou harmônicas que se

colocam entre seus próprios argumentos e os dos outros (novamente, colegas ou educandos).

No que toca ao senso de plausibilidade — conceito proposto por Prabhu (1990) —, pode-se dizer que se trata da capacidade de escolher métodos, operações e elementos que sejam os mais razoáveis segundo a orientação geral que o professor quer imprimir à sua prática docente. É importante salientar que esse senso de plausibilidade permite refletir sobre aquilo que, no caso das LE, tem sido destacado como o ponto central do processo de ensino/aprendizagem, isto é, a escolha de um método a ser seguido, dentre os vários que se colocam diante do professor.

Nesse caso, é importante discutir o que se entende por método. Segundo Prabhu (1990, p. 162), “first, however, a word about the term *method*. I use the term inclusively, to refer both to a set of activities to be carried out in the classroom and to the theory, belief, or plausible concept that informs those activities”⁶¹. Cabe aqui salientar que Prabhu confunde — propositalmente, a considerar suas próprias palavras — método e metodologia. A vantagem dessa postura reside no fato de que, ao fazer essa aproximação entre método e metodologia, aponta-se para a sempre necessária e quase sempre negligenciada intersecção entre uma teoria e seu objeto. Daí a adoção “de forma inclusiva” do sentido de **método** por Prabhu. De fato, mesmo considerando posições que divergem dessa opção⁶², pode-se encontrar nela a garantia de uma postura equidistante entre reflexão teórica e experimentação direta, conjugando-as de forma positiva. Aliás, na introdução deste estudo, já se apresentou de passagem essa questão, ao se discutir a relação entre **método** e **abordagem** (que, no estudo de Prabhu, pode ser entendida como **metodologia**).

61 “Primeiramente, porém, umas poucas palavras sobre o termo *método*. Eu utilizo o termo de forma inclusiva, referindo-me tanto ao conjunto de atividades a serem realizadas na sala de aula, quanto à teoria, crença ou conceito plausível que sustenta essas atividades.”

62 Vide Pietraróia (1997, p. 22-23): “[...] convém, no entanto, mencionar uma dificuldade terminológica: a utilização dos termos *método* e *metodologia*. Segundo Galisson e Coste (1976), o problema encontra-se na utilização do termo *método*, que tem pelo menos duas acepções bastante diferentes: pode segundo princípios ou hipóteses lingüísticas, pedagógicas, psicológicas e visando a um determinado objetivo, quanto um manual ou livro pedagógico. Já o emprego mais freqüente de *metodologia* é o «conjunto de princípios e de hipóteses que subentendem a elaboração de um método». É essa intersecção entre o primeiro sentido de *método* e o sentido mais comum de *metodologia* que gera ambigüidade. Tentaremos evitá-la, atribuindo primazia e preponderância à *metodologia* e considerando *método* um seu resultado, ou pelo menos, um conjunto mais fechado de conceitos e princípios precedidos por questionamentos mais gerais.”

Retomando, então, o senso de plausibilidade, principalmente no que toca às opções de métodos pelos professores de LE, deve-se enfatizar que se trata de opções dinâmicas. Quer-se dizer, com isso, que não se pode falar de um método que seja o **melhor**, mas de métodos que sejam mais ou menos adequados (portanto, mais ou menos **plausíveis**), dependendo sempre do contexto de sua aplicação e da maneira como o professor irá utilizá-los, envolvendo-se efetivamente com a atividade de ensino. Entre os elementos que delimitam esse contexto, Prabhu (1990, p. 162) aponta

*[...] social situation (language policy, language environment, linguistic and cultural attitudes, economic and ideological factors, etc.), educational organization (instructional objectives, constraints of time and resources, administrative efficiency, class-size, classroom ethos, etc.), teacher-related factors (status, training, belief, autonomy, skill, etc.), and learner-related factors (age, aspirations, previous learning experiences, attitudes to learning, etc.).*⁶³

Nesse sentido, o professor reflexivo deve ser formado de modo a perceber a dinâmica que está por trás de seu contexto de ensino/aprendizagem. E não é demais enfatizar o termo **dinâmica**, pois a tendência de considerar o contexto como algo imutável ou que se conserva sem grandes alterações é, talvez, um dos maiores inimigos de uma prática docente reflexiva. Tal prática, em suma, deve levar o educador a uma constante observação do contexto em que está inserido, buscando aquele difícil equilíbrio entre perceber suas características e atuar no sentido de modificá-las.

Com isso, evita-se aquilo que Prabhu (1990, p. 174) aponta como sério risco para a prática docente reflexiva, isto é a “overroutinisation” (que poderia ser traduzida por super-rotinização), a perda da perspectiva dinâmica que, a médio prazo, impede o professor justamente de modificar suas ações e suas atitudes. Ainda de acordo com Prabhu (*op. cit., idem*):

When a teacher's sense of plausibility is active and engaged in the teaching, it is necessarily open to change, however slowly or imperceptibly, in the process of the ongoing activity of teaching. Such teaching can perhaps be regarded as being “real”, in contrast to teaching that is mechanical. We can then say that a distinction between “real” and mechanical teaching is more significant for pedagogy than

63 “[...] a situação social (políticas de línguas, ambiente lingüístico, atitudes lingüísticas e culturais, fatores econômicos e ideológicos etc.), a organização educacional (objetivos instrucionais, limitações de tempo e de recursos, eficiência administrativa, tamanho das salas, hábitos de sala de aula etc.), fatores ligados ao professor (*status*, treinamento, crenças, autonomia, habilidades etc.), fatores relativos ao educando (idade, aspirações, experiências prévias de aprendizagem, atitudes de aprendizagem etc.).”

*any distinction between good and bad methods. The enemy of good teaching is not a bad method but overroutinisation.*⁶⁴ [sem grifos no original]

O senso de plausibilidade, assim como o senso crítico, deve ser, então desenvolvido quando da formação e conservado ativo ao longo da prática docente do educador. É certo que, para que se mantenham ativos, o professor não poderá estar fechado ao diálogo — ponto-de-partida para as modificações que se fazem sempre necessárias — com seus pares e com os demais participantes do processo de ensino/aprendizagem, sobretudo os educandos. Atendidas essas condições, escapa-se ao perigo da sobre-rotinização e, além disso, o professor poderá desenvolver uma dinâmica em que novos instrumentos e métodos de ensino serão incorporados sem maiores sobressaltos. É o que se quer afirmar, justamente, da introdução dos recursos informatizados no ensino/aprendizagem das LE.

2.2.1. A Epistemologia da Prática: o conceito de reflexão-na-ação

Segundo Becker (1993, p. 70-71), “a experiência que produz conhecimento não se confunde com o saber fazer, com a prática; mas com a reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática”. Partindo desse princípio (como, aliás, já se vem delineando desde o início deste trabalho), pode-se perceber que o ponto central das atividades de formação dos professores deve levar justamente a um “*practicum*”⁶⁵ reflexivo” (cf. Schön, 1995, p. 90) que associe a prática docente a uma reflexão feita a partir desta, resultando em um conhecimento reiteradamente alimentado por ela. Com isso, o professor torna-se capaz de **aprender a aprender**⁶⁶ e, mais ainda, de **aprender a pensar** sobre os seus próprios atos.

Ora, temos aí duas ações que devem ser meta de qualquer atividade educativa. A questão, dessa maneira, nem é mesmo defender a validade desse gênero de idéia (quantos

64 “Quando o senso de plausibilidade de um professor é ativo e está engajado no ensino, é necessariamente aberto a mudanças, mesmo se lenta ou imperceptivelmente, no processo da atividade de ensino. Tal ensino pode talvez ser considerado «real», em contraste com um ensino mecânico. Podemos dizer que a distinção entre ensino «real» e ensino mecânico é mais significativa para a pedagogia do que qualquer distinção entre bom e mau método. O inimigo do bom ensino não é o mau método, mas a sobre-rotinização.”

65 Cf. Zeichner (1995, p. 117), o *practicum* corresponderia aos “momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação dos professores.”

66 E, em alguns casos, de aprender a desaprender, para citar Alberto Caeiro, o heterônimo pessoano que apregoava a necessidade de uma “aprendizagem de desaprender”, isto é, a capacidade de se livrar das idéias prontas, dos modelos preconcebidos.

se disporiam a contestar tais princípios?!), mas de expor processos plausíveis, assentados em bases coerentes, que levem o professor, depois de formado, a assumir como sua dinâmica docente esse processo de constante aprendizado que está na base disso que podemos chamar de **epistemologia da prática**. E é fundamental ressaltar que nem mesmo importa em que momento de sua carreira essa formação se realiza, já que se está pensando tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

O problema da formação, dessa maneira, volta-se justamente para as condições que envolvem o desenvolvimento desse “*practicum reflexivo*”. Retomando Schön (1987), é necessário que se avance na resposta a três questões fundamentais:

«What are the competences that teachers should be trying to help students, kids acquire?» «What kinds of knowledge and what sort of know-how should teachers have in order to do their jobs well?» «What kinds of education are most likely to help teachers prepare for effective teaching?»⁶⁷

O processo de formação deve, então, dar condições ao professor de identificar detalhadamente as características principais de seu público-alvo, isto é, dos alunos envolvidos, evitando que caia em repetições de uma mesma formação generalista, para grupos de alunos muito diferentes. Com isso, o professor deve habilitar-se a aprender continuamente com as sucessivas práticas docentes que desenvolve, evitando a fossilização de suas ações. No caso do ensino/aprendizagem de LE, pode-se até dizer que há contextos comparáveis (se pensarmos nas turmas de iniciantes, nos cursos avançados, nas turmas de LE instrumental etc.), mas, apesar da existência dessas similaridades, as diferenças serão sempre importantes e não podem ser negligenciadas. As competências lingüísticas a serem desenvolvidas dependerão sempre das expectativas e das necessidades de cada público-alvo particular. E, além disso, mesmo a expressão público-alvo pode acabar se revelando um rótulo perigoso, na medida em que cada educando é uma individualidade, com suas próprias necessidades e expectativas. É justamente esse equilíbrio, sempre difícil, que deve ser perseguido sem tréguas. Sem homogeneizar, de um lado, e sem particularizar, de outro, o professor de LE deve ser capaz de fazer com que as diferenças dialoguem e, lançando mão da expressão verbal dos alunos (que

67 “Que competências os professores devem tentar ajudar os estudantes e as crianças a adquirir? Quais tipos de saber e quais espécies de conhecimento prático os professores devem ter para bem desempenharem a sua tarefa? Quais tipos de educação são mais favoráveis à preparação dos professores para o ensino efetivo?”

é o objeto próprio do ensino de LE), fazer com que as dificuldades de uns sejam, de alguma maneira, atendidas pelo professor e/ou por outros colegas, o que seria mais difícil em outras áreas, em que a aprendizagem de uma expressão verbal não está em jogo.

No que se refere à segunda questão proposta por Schön (“Quais tipos de saber e quais espécies de conhecimento prático os professores devem ter para bem desempenharem a sua tarefa?”), trata-se, mais uma vez, da relação entre teoria e prática que é descrita por Gamboa (1995, p. 32) da seguinte maneira: “A teoria transforma-se na negação da prática porque a tensiona; a prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário. Desse modo, a relação teoria-prática é, em verdade, uma relação dialética.” O problema é que, na formação dos professores, essa relação dialética demora a se tornar mais evidente, pois o futuro educador só passa a ter um contato mais direto com as questões práticas quase no final de sua formação e, mesmo assim, muitas vezes de forma insatisfatória. Desse modo, faz-se necessária uma reavaliação dos programas de estágio de formação, levando em conta que esta última não se realiza apenas nessas práticas supervisionadas, como o rótulo poderia indicar, mas principalmente na imbricação entre teoria e prática que deve constituir o cerne da própria formação. No que se refere à formação dos professores de LE, é preciso colocar em diálogo os responsáveis pelas disciplinas de metodologia de ensino com aqueles que se ocupam com o ensino/aprendizagem de Linguística Aplicada, de Línguas e Literaturas Estrangeiras etc., como já se apontou acima.

Por último, a terceira questão proposta por Schön: “Quais tipos de educação são mais favoráveis à preparação dos professores para o ensino efetivo?” Na verdade, trata-se de uma questão muito ampla e seria projeto, talvez, de toda uma vida de reflexão acadêmica. No entanto, mesmo sem responder diretamente à questão, pode-se, ao menos, delinear alguns elementos que apontem para possíveis respostas. Para se chegar a isso, deve-se pensar nas conseqüências que a escolha de um tipo ou outro de educação pode acarretar. Com efeito, essa escolha traz implicadas três dimensões, segundo Schön, 1995, p. 90:

Primeira, a compreensão das matérias pelo aluno (Como é que esse rapaz compreende estes modelos? Como é que interpretou estas instruções? [...]); *segunda, a interação interpessoal entre o professor e o aluno* (Como é que o professor compreende e responde a (*sic*) outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua

ansiedade, controlo, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); terceira, *a dimensão burocrática da prática* (Como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?).

Há que se considerar que o autor, ao enunciar essas propostas, estava-se referindo à importância de se associar essas três dimensões da reflexão sobre a prática, buscando o desenvolvimento do “*praticum reflexivo*”. Todavia, não se pode perder de vista que tal postura é decorrência direta do tipo de educação escolhido. Ou seja, a busca de uma “reflexão-na-ação” acaba favorecendo alguns tipos de educação e, por extensão, afastando o educador de outros. Sem querer analisar cada um dos diferentes tipos de educação⁶⁸, pode-se, com algum grau de aproximação, afirmar que, quando se associa o ensino/aprendizagem das LE às propostas fundadas na “reflexão-na-ação”, acaba-se favorecendo as teorias sociais, ou seja, aquelas que trazem para a sala de aula justamente a convivência coletiva que constitui a essência das experiências de aquisição de linguagem. Segundo Bertrand (1992, p. 22), “les théories sociales se fondent sur l’idée que l’éducation doit permettre de résoudre les problèmes sociaux, culturels et environnementaux. L’éducation aurait pour principale mission de préparer les élèves à trouver des solutions à ces problèmes”⁶⁹. Ademais, elas favorecem uma ação pedagógica que privilegia o que Bertrand (1992, p. 174), citando Toffler, caracteriza como “aprendizagem-ação”, em que essa primeira se faz em cima da tentativa de resolver problemas reais do cotidiano das pessoas envolvidas. Nem é preciso dizer que tais experiências constituem matéria-prima fundamental para o ensino/aprendizagem das LE. Nesse sentido, várias escolas já têm utilizado essa perspectiva social de educação, em que a LE insere-se no processo de formação integral dos alunos.

Falar, então da formação reflexiva de um professor de LE implica focalizar justamente aquilo que constitui a essência da atividade reflexiva, estabelecendo procedimentos e constituindo elementos de prática docente que, mesmo após o período de formação, continuam a pautar a atuação do educador. Em outras palavras, quer-se chamar a atenção para o que se entende aqui por reflexão, primeiro passo necessário para apre-

68 Um estudo exaustivo dessa matéria se encontra em Bertrand (1992).

69 “As teorias sociais se fundam sobre a idéia de que a educação deve permitir que se resolvam os problemas sociais, culturais e ambientais. A educação teria, como principal missão, preparar os alunos para encontrar soluções para esses problemas.”

sentar o que, em decorrência, seria a formação reflexiva. E, por reflexão, não se entende aqui tão-somente a capacidade de articular raciocínios, o que é atributo da própria espécie humana. Como aponta Gómez (1995, p. 103):

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência [...]. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento «puro», mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Gómez chama, assim, a atenção para a necessidade de se estabelecer uma vinculação direta entre a reflexão «pura» e as circunstâncias em que se dá a prática do indivíduo, tirando a ênfase do pensamento dito abstrato para ancorá-lo firmemente no mundo da experiência. Ressalte-se que não se defende aqui nenhum tipo de empirismo, uma vez que não se pretende dar à prática qualquer primazia sobre a reflexão. Diga-se, apenas, que a prática deve tornar-se condição para que se manifeste a reflexão, motivando-a e modificando-a de acordo com as necessidades e os contextos. Do mesmo modo, não se apregoa aqui a defesa daquilo que o mesmo Gómez (1995, p. 99) chama de “obscurantismo teórico”, em que a prática se encontra, de alguma forma, já totalmente determinada por algum esquema dedutivista. O que se defende, como já se disse acima, é um diálogo entre as duas instâncias, buscando, assim, estabelecer elementos e processos que levem a uma formação reflexiva. E tal formação deve fazer com que o educador seja capaz de envolver-se não apenas com os aspectos teóricos de sua prática docente, mas também com “a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores” (cf. Schön, 1983, *apud* Gómez, *op. cit.*, *idem*) que estão presentes em toda situação social, o que inclui, evidentemente, a sala de aula de LE.

Trata-se, em suma, de tornar o educador capaz de uma apropriação dinâmica do conhecimento e, mais ainda, de torná-la parte essencial de seu processo de formação. Isso quer dizer que a prática não deve ser encarada como a culminância (ou estágio final) do processo de formação, mas como um elemento que perpassa todo esse proces-

so, do começo ao fim. Nas palavras de Gómez (1995, p. 112), a prática não pode ser considerada como um contexto de aplicação, mas como um processo de investigação. Dessa maneira, “o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo *na e sobre* a acção. Através da *prática* é possível apoiar e desenvolver *o pensamento prático*, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou tutor.” (Gómez, *op. cit.*) Nunca é demais enfatizar a importância do papel do tutor⁷⁰. Antes de ser um formador no sentido tradicional do termo, ou seja, aquele que indica ao aprendiz o caminho a ser seguido, o tutor deve inserir-se ativa e solidariamente no processo de formação e, mais do que impor processos e modelos, atuar como uma espécie de catalisador, propiciando as condições para o despertar da reflexão-na-ação, ou seja, de uma apropriação reflexiva da prática por parte do “aluno-mestre”.

Ora, no modelo tradicional de escola, essa figura de tutor é de difícil inserção, entre outros motivos, porque ainda se vive uma situação educacional em que há uma grande quantidade de alunos por professor e, sobretudo, em que o número de professores qualificados para a formação de outros professores é pequeno. Todavia, uma possibilidade viável de dar resposta a esse problema, num tempo menor, passa pela incorporação de recursos informatizados ao processo de ensino/aprendizagem, tal como vem sendo preconizado ao longo deste estudo. Com a utilização de tais recursos, a presença de um tutor deixa de ter um carácter acessório ou secundário, para alçar-se à condição de catalisador do processo de formação, como já dito acima.

O tutor, nesse caso, pode tanto estar presente diante dos futuros educadores, como apresentar-se virtualmente, constituindo-se numa espécie de porta-voz de um espaço de saber que se constrói coletivamente por meio das tecnologias da telemática. A vantagem desse processo é que ele tende a “esticar” a instância de formação, tirando-lhe a aparência de atividade cujo fim (e final) é a “produção” de um educador, isto é, de um professor já totalmente pronto e que, pretensamente, não teria mais que passar por

70 A acepção de tutor que se adotou aqui nada tem a ver com a maneira como a descreve Gutierrez & Prieto (1994, p. 145). Esses autores tomam a definição de dicionário ao pé-da-letra, enquanto que, nesta pesquisa, preferiu-se ampliar o campo semântico do termo, acolhendo o sentido que lhe dá Gómez e que os autores acima citados denominam de “assessor pedagógico”.

qualquer outra atividade de formação. Com a figura do professor-tutor, auxiliado pelos recursos informatizados, as interações se multiplicam, as ocasiões de trocas de experiências e de reflexões aumentam significativamente, não apenas entre o professor-tutor e os alunos-mestres, mas também entre estes últimos, perdendo-se, com isso, a estrutura vertical que tem caracterizado as formações tradicionais. E, finalmente, mesmo o professor em sala de aula se verá obrigado a modificar sua prática, de maneira a fazer frente às diferentes demandas dos alunos, quando inseridos em um processo de ensino/aprendizagem que foge à prática didática tradicional e disponibiliza informações em grande quantidade, através desses recursos telemáticos. Também ele se verá, mesmo que parcialmente, obrigado a assumir a postura do professor-tutor acima descrita e integrar-se de forma dinâmica e cúmplice ao processo de aprendizagem de seus alunos.

2.2.2. Formação ou treinamento? A formação do professor para o uso dos recursos informatizados

A formação do professor para o uso dos recursos informatizados envolve uma série de questões, algumas das quais já apresentadas no capítulo anterior. Todavia, há ainda que se aprofundar dois pontos que, tendo em vista as discussões precedentes, merecem análise mais detida. O primeiro deles diz respeito à maneira como o professor é preparado para a absorção dos conhecimentos tecnológicos. Pretende-se dizer, com isso, que toda estratégia de formação deve ter em mente a necessidade de não centrar o processo de formação tão-somente na utilização dos recursos. De forma geral, essa é uma tendência freqüente nas instituições ou organizações educacionais, talvez porque os responsáveis pelos processos de formação não tenham o cuidado de considerar que a absorção da tecnologia é apenas parte de uma situação muito mais complexa. E é exatamente essa complexidade (ou seja, todas as condições de contorno da prática educacional do professor, tanto no sentido sincrônico quanto diacrônico) que acaba sendo escamoteada.

Nesse caso, os processos de formação de professores vêm a ser avaliados apenas pelo aspecto quantitativo. Dá-se, então, maior ênfase aos esforços de propaganda, chamando a atenção para os números envolvidos, esquecendo o mais importante: o modo como as pessoas se inserem nesse processo e as respostas a médio e longo prazo que se

esperam do processo de formação. De fato, é muito mais fácil, sobretudo no que diz respeito ao público leigo, convencer com números do que persuadir com idéias.

O segundo ponto também diz respeito, mesmo que indiretamente, a essa oposição entre qualitativo e quantitativo delineada no parágrafo acima. Em linhas gerais, tal oposição também está presente na dualidade que se estabelece, respectivamente, entre **conhecimento** e **treinamento**. Segundo Becker (1993, p. 60),

Certamente a pior explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento é a que está subjacente ao conceito de treinamento. No seu âmago, o treinamento implica, da forma mais acabada, a relação unidirecional do objeto para o sujeito epistêmico. Treinar significa o sujeito passar ao objeto (outro sujeito, psicologicamente falando) habilidades ou conhecimentos que supostamente este não tem. Elimina-se completamente qualquer interação.

O treinamento, como conceito, implica, portanto, de forma radical, a epistemologia empirista. A própria ação do sujeito da aprendizagem é reduzida ao valor de mero reforço da estimulação, que é o apanágio do treinamento.

No caso, trata-se de deixar bem clara a distinção entre capacitação técnica (ou seja, a absorção de conhecimentos técnicos, condição *sine qua non* para qualquer estratégia de formação para o uso de recursos informatizados) e treinamento (a simples repetição de ações, informações e processos, sem que se esteja consciente dos motivos desses atos). Assume-se aqui, por conseguinte, a posição acima defendida por Becker. Com efeito, não se pode, em nome de uma pretensa humanização do conhecimento, abrir mão de um efetivo domínio dos recursos tecnológicos. Mas, por outro lado, não se pode reduzir todo o complexo processo de formação a um simples treinamento tecnológico.

Nesse caso, é importante refletir, em primeiro lugar, acerca da distinção entre vivência e experiência, o que poderá dar, justamente, uma idéia mais clara das diferenças entre treinamento e capacitação. Segundo Walter Benjamin (1983, p. 30-32), a primeira traduziria o fluxo do vivido, aquilo “que se decanta na vida bitolada e desnaturada das massas civilizadas”. No que diz respeito à experiência, afirma ainda Benjamin, “determinados conteúdos do passado individual entram em conjunção, na memória, com os do passado coletivo”. Nesse sentido, Becker (1993, p. 70) diz que “a experiência que produz conhecimento não se confunde com o saber fazer, com a prática; mas com a reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática”. É dessa forma que se procura entender a

capacitação: como uma experiência que, escapando aos automatismos da “vida bitolada e desnaturada das massas civilizadas”, traz mais do que a mera tomada de consciência do objeto e de seus processos; ela permite, ao contrário, internalizar a maneira como se constituiu essa consciência do objeto. Em outras palavras, a experiência permite trazer à consciência o processo de constituição de seu objeto de conhecimento.

Isso explicaria, talvez, a razão pela qual se associou, acima, ao treinamento, uma postura quantitativa. Ao não dar relevo a um aprofundamento do fluxo vivido — tal como se torna possível pela experiência —, os processos de treinamento só podem optar pela incorporação imediata, progressiva e incessante de dados, sem que estes sejam incorporados à experiência profunda dos indivíduos envolvidos. O valor do treinamento, então, se mede pela quantidade da matéria assimilada e não pela maneira como eles foram internalizados. Assim, não é coincidência que um prospecto da FEESC (Fundação para o Ensino de Engenharia de Santa Catarina, organismo ligado a esta Universidade) traga uma série de cursos em informática, fazendo menção a uma “programação de treinamento” (prospecto em anexo). Ou seja, os cursos de *Windows básico*, *Word 97 básico*, ou *PowerPoint 97 básico* são oferecidos sem que se tenha a preocupação de, posteriormente, discutir como serão as condições de utilização desses recursos e da postura das pessoas diante deles. Ora, não poderia ser diferente a atitude dos responsáveis por um **treinamento**. O que se pretende, aqui, é salientar a necessidade de se passar para uma fase posterior, em que o treinamento cederá lugar à formação propriamente dita.

Assim, toda formação deve aprofundar os conteúdos apresentados em um eventual treinamento, transformando-o, verdadeiramente, em uma **capacitação**. É esse processo de formação que trará o aporte indispensável de um conhecimento que se faz pelo viés da crítica. Ou seja, nessas condições, produz-se aquilo que pode ser chamado de “conhecimento do conhecimento”, em que não só se apreendem conteúdos, mas se aprende como se dá essa aprendizagem, tornando possível, então, desenvolver uma consciência clara do que se pode e se pretende fazer com tais conteúdos. Foi justamente isso que se pretendeu na pesquisa realizada para esta dissertação, tal como se verá no capítulo seguinte. Ao fazer uso dos recursos tecnológicos, juntamente com a professora de Inglês da escola onde se realizou o trabalho, teve-se sempre a preocupação de trazer

à discussão esses aspectos acima citados, constituindo, então, um processo de conhecimento que passou pela construção de uma experiência e não por uma simples acumulação de dados e informações.

2.3. Alfabetização tecnológica e construção do conhecimento

Habitualmente, quando se fala em recursos tecnológicos, faz-se uma analogia com a alfabetização, sobretudo para caracterizar aqueles que não possuem os conhecimentos mínimos necessários para operar com os instrumentos informatizados. Na sua grande maioria, eles próprios se classificam como **analfabetos tecnológicos**, isto é, pessoas que não conseguem decifrar, reconhecer ou perceber o sentido e as possibilidades dos recursos tecnológicos. Confrontados a máquinas e procedimentos cuja sintaxe não dominam, deixam-se colocar à margem, evitando interagir com uma esfera de ações e de coisas cuja linguagem lhes escapa quase que totalmente.

No entanto, essa classificação esconde mal maior: o problema reside não no fato de um apreciável contingente da população escolarizada apresentar pouco domínio das tecnologias já acessíveis, mas de uma recusa quase que ideológica em integrar novos instrumentos a sua prática cotidiana, quando se classificam, eles próprios, como analfabetos tecnológicos.

Nas palavras de Sampaio (1996, p. 10),

Assim como, durante séculos, a alfabetização tem sido fator de socialização, inserção no mundo e interpretação deste, hoje torna-se cada vez mais importante uma alfabetização audiovisual (Demartini, 1993), uma educação para a mídia (Belloni, 1991), enfim, uma alfabetização tecnológica para interpretação e ação crítica junto às novas tecnologias e formas de comunicação.

Tanto a “interpretação” quanto a “ação crítica” são posturas que devem ser desenvolvidas, pois constituem a base sobre a qual se poderá desenvolver uma assimilação efetiva e profunda dos recursos tecnológicos. Porém, para que isso ocorra, é necessário que a sociedade, nos diferentes níveis (família, escola etc.), assuma como prioridade a formação desse cidadão capaz de interpretar e agir criticamente com e diante dos instrumentos tecnológicos. Há que se ressaltar, todavia, uma mudança na maneira como as diferentes gerações têm tratado essa questão. Contrariamente às formas tradicionais de

transmissão cultural, em que o saber coletivo (mítico, religioso, folclórico, técnico etc.) era passado dos mais velhos aos mais jovens, no caso dos recursos informatizados, testemunha-se uma situação em que, freqüentemente, os mais jovens acabam por ter a primazia no uso e no domínio desses recursos. Essa situação se explica, talvez, devido à menor resistência que as gerações mais recentes apresentam diante das tecnologias, por terem nascido em um mundo altamente tecnologizado e extremamente dinâmico⁷¹.

Em suma, o conceito de alfabetização tecnológica defendido por Sampaio (1996)⁷², já apresentado na página 18 deste estudo, parece dar conta do equilíbrio sempre necessário entre absorção (utilização pragmática) e transformação (crítica reflexiva). Quando se pensa na incorporação dos recursos informatizados ao processo de ensino/aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores de LE, essa alfabetização tecnológica deve expressar não somente a capacitação técnica, mas principalmente a construção do conhecimento por parte desses professores, o que passa necessariamente por uma postura epistemológica, isto é, por um conhecimento de seu próprio conhecimento. Como dizem Maturana e Varela (1990, p. 12),

La reflexión es un proceso de conocer como conocemos, un acto de volvernos sobre nosotros mismos, la única oportunidad que tenemos de descubrir nuestras cegueras, y de reconocer que las certidumbres y los conocimientos de los otros son, respectivamente, tan abrumadoras y tan tenues como los nuestros.

Esta situación especial de conocer como se conoce resulta tradicionalmente elusiva para nuestra cultura occidental centrada en la acción y non en la reflexión, de modo que nuestra vida personal es, en general, ciega a si misma.

Com isso, configura-se uma situação em que a construção do conhecimento se dá concomitantemente à própria construção do ser-educador. Trata-se do que os mesmos Maturana e Varela chamam de “autopoiesis”⁷³, que aqui pode ser entendido como uma

71 A esse propósito, ver POSTMAN (1994), ou SCHAFF (1995).

72 Esse conceito sofreu uma alteração ao longo da pesquisa realizada pela autora. Segundo ela, foi preciso registrar “a importância da realização das entrevistas com os professores, para dar vida ao conceito e fazer emergir seu lado prático. Esta contraposição com a experiência dos professores foi fundamental para que este conceito não se tornasse mais um trabalho teórico realizado sem o referencial da realidade e, portanto, com poucas condições de contribuir para a construção de uma educação que vise exatamente o conhecimento do mundo para transformá-lo.” (*op. cit.*, p. 137)

73 Cf. Assmann (1996, p. 98-99), “o conceito de *autopoíese*” é menos comum, na literatura científica de hoje, que o de auto-organização. A etimologia grega do termo (*autós*: próprio + *poiein*: fazer, ou o substantivo *poíesis*, portanto: autofazer-se, autofazimento, auto-engendramento) sinaliza uma ponte possível entre os níveis de intencionalidade auto-organizativa da vida que transcorrem sem qualquer intervenção da consciência e os níveis onde desponta uma consciência possível. Além disso, a teoria autopoietica de Maturana e Varela coloca explicitamente o conceito de *autopoíese* no cerne da discussão sobre o conhecimento”.

construção reflexiva de forma circular⁷⁴ e autônoma que leve não apenas à acumulação de conhecimentos, mas também e principalmente a uma consciência acerca da maneira como eles se acumulam, o que, em última análise, deve implicar uma constante reconstrução do próprio ser reflexivo.

Assim, há que se aprofundar essa análise, no sentido de estabelecer as ligações entre a formação do professor e a informação técnica com vistas à utilização dos recursos informatizados. Não se fala aqui de uma **formação técnica**, na medida em que os recursos tecnológicos não se colocam como finalidade do processo, mas como instrumentos ou meios para o exercício da prática docente. Dessa maneira, a formação deve ter como objetivo a construção de um conhecimento que ultrapasse o simples domínio dos processos e dos instrumentos colocados à disposição do professor. Na utilização desses recursos, o que está em jogo não é a maior ou menor eficácia com que eles são manipulados, ou a presteza e a confiabilidade dos resultados que eles produzem, mas a possibilidade de serem utilizados como motivo de reflexão e de retomada dos pressupostos da prática docente.

No caso, é necessário dotar a prática de uma racionalidade que extrapole o empirismo, contribuindo para a construção daquele “*praticum* reflexivo” defendido por Schön (1995) e que vai muito além do mero domínio dos dados e processos técnicos. Para isso, é igualmente necessário distinguir entre uma racionalidade prática e uma racionalidade técnica, na esteira do que diz Gómez (1995):

Segundo o modelo da *racionalidade técnica*, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (p. 96)

[N]A racionalidade prática [...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (p. 102)

74 Meeuse (1986, p. 33) destaca o “caráter circular do pensamento, comum aos grandes sistemas alemães. Fichte sublinhava o caráter circular de sua filosofia e que assegurava sua exatidão: as premissas se explicam somente pela conclusão e a conclusão somente se explica em função das premissas.”

Parece claro que a formação dos educadores deve, então, estabelecer entre ambas as racionalidades uma relação de complementaridade: de um lado, a racionalidade prática deve dar à racionalidade técnica um alcance maior do que o mero domínio instrumental dos “princípios gerais e dos conhecimentos científicos”; por outro lado, a racionalidade técnica deve trazer à racionalidade prática diferentes aproximações teóricas que ajudem na resolução de problemas que se apresentam nas situações “de incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores” (cf. Schön, 1983, *apud* Gómez, *op. cit.*, *idem*).

É dessa maneira, então, que se deve considerar a formação inicial e a formação continuada dos professores de LE, tomadas isoladamente ou, o que seria ainda melhor, dentro de um *continuum* de formação que não se esgota em nenhum momento. No caso dessa primeira, ela deve ocupar-se do desenvolvimento das competências linguísticas necessárias ao professor de LE, sem deixar de lado a prática docente, tudo isso associado, ainda, à absorção reflexiva dos recursos informatizados. É fundamental estabelecer entre esses três elementos uma relação de proximidade, pois, do contrário, corre-se o risco de formar educadores com três habilidades que não se articulam nem dialogam.

No que se refere aos recursos informatizados, é preciso esclarecer que eles não devem constituir o eixo central do processo de formação inicial. Com efeito, a velocidade com que esses recursos se modificam inviabiliza, a curto prazo, todo projeto que faça da atualização tecnológica constante do educador a mola propulsora do processo de formação. Por outro lado, essa velocidade não pode ser motivo de relegar tais recursos a segundo plano, como se o profissional do ensino de LE dos dias de hoje pudesse abstrair-se de seu contexto e ensinar como se estivesse isolado da tecnologização da sociedade contemporânea. Em consequência, o processo de formação inicial deve ser capaz de dar ao futuro educador condições de pensar criticamente como se fará (e em que medida) a integração dos recursos informatizados a sua prática docente. Formar, aqui, deve significar o desenvolvimento de uma racionalidade aberta, capaz de, no momento certo e sob as condições adequadas, decidir qual recurso informatizado deve ser incorporado à prática docente e como se fará a absorção dessa tecnologia, tendo sempre em vista o processo de ensino/aprendizagem que envolve educandos e educador. Daí a

necessidade de que essa formação inicial esteja fundada em uma visão crítica e humanística, que coloque a construção efetiva do indivíduo acima da simples assimilação de conhecimentos e/ou instrumentos tecnológicos.

Quanto à formação continuada, é necessário, primeiramente, que se estabeleça algum vínculo (mesmo que seja de oposição) com a formação inicial do educador, buscando estabelecer aquele *continuum* de que se falou acima. Segundo Enricone & Faria (1998), entre as razões que determinam a formação continuada, as autoras apontam:

a exigência de evitar a rotinização e a obsolescência do conhecimento imposta pela evolução e progresso das ciências;

a heterogeneidade do conhecimento adquirido a ser analisado dentro de culturas próprias;

a multiplicidade de diferentes lugares de conhecimento e de saber demandando readaptações, utilizações técnicas dos novos meios de comunicação e a consideração dos aspectos psicopedagógicos da aprendizagem.

Evidentemente, há vários outros motivos que explicam a constante necessidade de uma formação continuada. O que se deve reter é, acima de tudo, a necessidade de que essa formação compartilhe aquela mesma visão crítica e humanística que deve constituir o eixo de toda formação inicial, como já apontado acima. Dessa maneira, a formação continuada deverá ser capaz de dar ao educador condições de desenvolver constantemente suas habilidades e, além disso, de desenvolver novas aptidões, justapondo à renovação incessante dos objetos tecnológicos um indivíduo sempre disposto a se (auto)renovar.

Assim, a formação inicial/continuada que tem como alvo o professor de LE dentro do contexto acima descrito, e que, ademais, ocupe-se da utilização dos recursos informatizados, deve ser capaz de fugir da mera instrumentalização (ligada à racionalidade técnica) dos professores, para propor estratégias que levem a uma formação que conjugue conhecimento e reflexão sobre a prática. Como aponta Gómez (1995, p. 112), “o *conhecimento-na-acção* só é pertinente se for flexível e se se apoiar na *reflexão na e sobre a acção*”. Em consequência, é importante, então, falar de uma formação **nos e pelos** recursos informatizados, isto é, que associe a **finalidade** da formação ao **meio** em que ela se realiza, proporcionando ao professor condições de desenvolver a reflexão crítica que, desde o início, constitui o eixo deste trabalho.

2.3.1. A pesquisa colaborativa como meio de formação para o professor de LE

Como apontado acima, há que se ressaltar que, no caso desta pesquisa, obteve-se uma relação enriquecedora entre a finalidade da formação e um dos meios em que ela se deu. Em outras palavras, os recursos informatizados, objeto da formação que aqui se discute, foram empregados também como um dos meios em que se deu essa formação. A idéia, evidentemente, era apreender a utilização dos recursos informatizados, usando-os como instrumento de formação, em suas variadas vertentes (correio eletrônico, listas de discussão, confecção de páginas eletrônicas, utilização de programas de computador etc.). Com isso, foi possível escapar do pragmatismo que caracteriza vários processos de formação, preocupados unicamente com a acumulação de informações (e não com uma verdadeira formação) e apostando tão-somente no domínio das instruções e da sintaxe através das quais as pessoas se relacionam com os recursos informatizados.

Além disso, tais recursos foram importantes para bem estabelecer aquilo que desde o início vem sendo defendido como a tônica de todo processo de formação: o trabalho colaborativo. De fato, é na troca que as possibilidades de enriquecimento se acentuam, com a vantagem adicional que os recursos informatizados tornam possível um contato mais freqüente e mais aprofundado, sem as limitações de distância física, por exemplo. Eles podem disponibilizar grandes quantidades de dados, sem necessidade de memorização, o que, segundo Bush (1945) tem a importante função de liberar o espírito humano para as funções que lhe são próprias, ou seja, a criatividade, a imaginação e a intuição. É claro que os grupos de pesquisa são bem anteriores às tecnologias de comunicação telemática, mas é também inegável que eles tomaram uma amplitude até então insuspeitada a partir da incorporação de tais recursos. Como consequência, a formação dos educadores pode ganhar relevo, sobretudo no que se refere à prioridade dada à pesquisa colaborativa.

Assim, deve-se discutir acuradamente a importância que os recursos informatizados estão assumindo cada vez mais no contexto da formação dos educadores e, sobretudo no recorte deste trabalho, dentro disso que se vem chamando de pesquisa colaborativa. Warschauer (1995, p. 1) dá alguns exemplos concretos de como o correio eletrônico,

por exemplo, pode auxiliar, de maneira simples e rápida, na formação colaborativa, integrando esta última ao cotidiano do educador:

A teacher in New York learns she's teaching a class in English pronunciation for Spanish speakers, but she has no experience in this area. She posts a question via e-mail on an English teachers' list, and within 24 hours a half a dozen colleagues around the world have e-mailed her concrete suggestions.⁷⁵

Essa professora teria podido, certamente, pedir sugestões a seus colegas, pessoalmente, por telefone ou por carta. Mas é evidente que a presteza e a variedade de sugestões, provenientes de diferentes regiões do mundo, não são equiparáveis à situação em que ela se limitasse às consultas locais. Ademais, não é impossível que ela possa ter recebido informações de professores de Inglês e que são também falantes nativos de Espanhol, podendo compreender melhor as possíveis dificuldades enfrentadas por seus alunos de Nova Iorque. Dentre os diferentes meios de comunicação, Warschauer (1995, p. 8) destaca o correio eletrônico (o que poderia incluir outros instrumentos, tal como as listas de discussão), fazendo uma comparação entre eles:

Correio eletrônico versus correio tradicional, fax e telefone				
Características	Correio eletrônico	Correio tradicional	Fax	Telefone
Alta velocidade	Sim	Não	Sim	Sim
Grande quantidade de informação	Sim	Sim	Sim	Não
Fácil manuseio de dados	Sim	Não	Não	Não
Permite transmissão para um ou mais	Sim	Não	Não	Não
Baixo custo	Sim	?	?	?

O autor, nessa tabela, deixa pontos de interrogação quanto aos custos do correio, do fax e do telefone, pois as variáveis envolvidas (tempo de utilização, no caso do telefone e do fax, tamanho do material a ser despachado via correio etc.) não permitem uma apreciação *a priori*. De todo modo, é indiscutível a vantagem do correio eletrônico.

75 "Uma professora em Nova Iorque soube que iria dar aulas de pronúncia em Inglês para falantes de Espanhol, mas ela não tinha nenhuma experiência nessa área. Ela enviou uma questão via correio eletrônico para uma lista de discussão de professores de Inglês e, dentro de 24 horas, meia dúzia de colegas, do mundo inteiro, enviaram-lhe sugestões concretas."

No entanto, há que se levar em consideração a questão específica do professor brasileiro das escolas de ensino médio e fundamental, que, na grande maioria dos casos, não dispõe nem mesmo de linha telefônica. Nesse caso, deve-se destacar o papel preponderante que pode ser desempenhado pelas universidades públicas. Elas podem se tornar **nós** importantes na construção dessa rede de saber coletivo, propiciando aos grupos de professores condições para que possam estruturar seus grupos de pesquisa, suas listas de discussão, investindo, assim, seu tempo e seu esforço nessa formação que se faz em torno da pesquisa colaborativa. Com isso, várias das limitações materiais mais importantes podem ser superadas, por uma colaboração direta entre as instituições de ensino superior e as escolas de ensinos fundamental e médio. De um lado, estas se tornam pólos onde aquelas podem realizar suas atividades de extensão; de outro lado, aquelas podem se tornar promotoras importantes dos processos de formação dos docentes, colocando a sua disposição uma infra-estrutura telemática que promova a formação inicial e continuada, estabelecendo redes colaborativas de trabalho, pesquisa e reflexão.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DE UM CASO A PESQUISA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e tempo.

Ítalo Calvino. *Palomar*. São Paulo: Cia das Letras, 1994, p. 8.

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa. *Grande sertão: Veredas*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 60.

3.1. Para além das aparências: as orientações teórico-metodológicas e a realização da pesquisa

Em *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, o narrador se apresenta em primeira pessoa, narrando um longínquo episódio de sua infância em que ele se encontrou com Charles Bovary, pivô da história de adultério e de romantismo sonhador (dependendo da perspectiva que se escolha) que se conta a seguir. No romance, esse narrador se desvanece nos primeiros parágrafos e dá lugar a uma narração em terceira pessoa, porta de entrada para uma verossimilhança que, mesmo de intenção objetivante, não deixa jamais de se ligar ao indivíduo que ela focaliza, seja o narrador-testemunha do início da história, seja a esposa frustrada e sonhadora (Ema), seja o marido medíocre e traído (Charles). No caso desta dissertação, há que se seguir o caminho oposto. À impessoalidade (que é quase de lei, quando se trilham os caminhos da reflexão e da argumentação acadêmicas), deve suceder um discurso em que o autor da pesquisa assuma, claramente, seu lugar e sua voz. Fazer o contrário, mais do que insistir na via do objetivismo científico, implicaria talvez um falseamento das próprias condições da pesquisa, falseamento, aliás, que não escaparia mesmo aos leitores menos argutos. Daí, então, a voz plural que assumimos a partir deste momento. Ela vai tentar dar conta dos meandros e das hesitações por que passamos e que dão a qualquer trabalho acadêmico aquela necessária textura humana, sem a qual não se faz ciência que valha a pena.

Os estudos apresentados acerca da utilização dos recursos informatizados no ensino das LE, aliados à perspectiva teórica discutida no segundo capítulo desta dissertação, apontam, de um modo ou de outro, para a necessidade de focalizar melhor as condições em que se dá a formação do professor para o uso desses instrumentos, associada à identificação dos elementos constitutivos de sua prática docente. Dessa maneira, a *estratégia de pesquisa*⁷⁶ que assumimos para a realização de nossa investigação foi, em um primeiro momento, de natureza etnográfica, por entendermos, como Erickson (1989 e 1990), que, mesmo não havendo uma determinação prévia de categorias específicas a serem observadas, o pesqui-

76 Segundo Ghon (1984), ainda que provisoriamente, as estratégias de pesquisa adotadas orientam na forma de apreensão da realidade imediata, tal como ela se apresenta.

sador já traz identificados alguns aspectos conceituais no momento em que vai realizar sua pesquisa de campo.

A delimitação do fenômeno e a apreensão das suas diversas manifestações foram, portanto, a primeira etapa do processo geral que orientou o nosso conhecimento; melhor dizendo, foi o início de nossa *travessia*. Restava-nos uma questão: seriam as descrições dos fenômenos e dos fatos suficientes para a compreensão do real? Segundo Kosik (1976, p. 30), “o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte.” Para não correr o risco de cometer erros de inclusão (isto é, de apresentar conclusões não fundamentadas), “perder-se ou ficar no meio do caminho” (Kosik, *id.*), buscamos realizar um trabalho minucioso de pesquisa nos anos de 1996 e 1997 — cujos resultados agora expomos a nossos leitores —, tentando entender como se dá a apropriação dos recursos informatizados por uma professora de LE dos ensinos fundamental e médio, através da via de mão dupla entre o real imediato e a reflexão abstrata que se constrói sobre e a partir dele.

Procuramos, em suma, uma inter-relação entre a investigação etnográfica⁷⁷ e a análise crítico-dialética⁷⁸, por acreditarmos que essa associação nos daria condições de ir além das aparências, desvelando as categorias e as conexões abstratas subjacentes aos fenômenos da realidade delimitada e analisada no nosso estudo de caso, revelando, por fim, a expressão das contradições existentes na sua singularidade. A esse respeito, Moraes (1995, p. 13) comenta que:

77 Em que estão presentes as seguintes características: “participação longa e intensiva no contexto pesquisado; registro cuidadoso do que ocorre no campo pesquisado através de notas de campo e evidências documentais (gravação em áudio, gravações em vídeo, trabalho de alunos, etc); reflexão analítica subsequente sobre os registros realizados e obtidos no campo através de descrição e relato detalhado utilizando-se colocações diretas das entrevistas, assim como descrições mais gerais, na forma de quadros analíticos, sumários e estatísticas descritivas; rigor e reflexão por parte do pesquisador ao observar e registrar os eventos diários no ambiente pesquisado e tentar atribuir significados às ações nos eventos, considerando o ponto de vista dos actantes” (Abrahão, 1996, p. 22).

78 Segundo Gamboa (1996, p. 118) “as abordagens crítico-dialéticas que, embora recentes na pesquisa educacional e menos utilizadas, apresentam-se como alternativas, algumas das vezes procurando superar os dualismos técnicos quantidade/qualidade e a dicotomia epistemológica positivismo/fenomenologia, primazia do sujeito ou objeto, ciência explicativa ou compreensiva, análises quantitativas ou interpretações contextualizadas”.

São significativas as dificuldades em articular o ser humano singular à totalidade da vida social na medida em que isso implica em levar em conta as mediações sociais, isto é, o campo da particularidade, expressão lógica dessa mediação. A questão da singularidade de forma alguma se reduz ao homem individual: e nunca é demais enfatizar esse fato pois a singularidade pode ser a classe, a situação econômica, uma política educacional, uma escola, se quisermos, e etc, dependendo do ângulo do real tomado em consideração.

Na medida em que buscávamos uma alternativa de análise que saísse do confronto existente entre “os métodos qualitativos *versus* quantitativos ou os enfoques positivistas *versus* etnográficos”⁷⁹, essa opção metodológica nos pareceu mais relevante, ainda que pouco freqüente na pesquisa educacional⁸⁰. Todavia, no quadro apresentado por Gamboa (1994), em um trabalho intitulado *A dialética na pesquisa em Educação: Elementos de Contexto*, observa-se uma distinção entre três grupos principais de tendências de abordagens metodológicas⁸¹ na pesquisa educacional: as abordagens empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico-dialéticas (deixando uma pequena porcentagem para a categoria **outras**). Pode-se, portanto observar, que haveria uma nítida separação entre as orientações que procuramos aproximar. Todavia, em um texto mais recente (1996, p. 122), o próprio autor aponta para uma possível aproximação, ao afirmar que

As abordagens crítico-dialéticas, assim como as fenomenológicas também se embasam no princípio da contextualização, embora entendida como uma inter-relação dinâmica com outros fenômenos. À diferença das abordagens fenomenológicas que enfatizam o atributo espacial, a localização em seus ambientes naturais e/ou culturais, a dialética tem na temporalidade e na historicidade seus principais referentes.

Da mesma forma, estávamos conscientes das críticas contundentes existentes na área acerca do chamado ecletismo teórico-metodológico ou “sopa metodológica” (Lefebvre *apud* Frigotto, 1994). Não queríamos de forma alguma, com este estudo, engrossar a lista dos trabalhos descritos por Costa (1994, p. 17) da seguinte maneira: “muitos desses textos expressam nítidas tentativas de **forçar uma realidade para enquadrar-se nos supostos pa-**

79 Campos Filho & Gamboa, *op. cit.* p. 97.

80 Os seguintes autores apresentam elementos importantes para a compreensão desse debate: COSTA, M.C.V. Pesquisa em Educação: Concepções de Ciência, Paradigmas Teóricos e Produção de Conhecimentos in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 90, p. 15-20, ago, 1994; FRANCO, M.L.P.B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso in *Temas em Debate*; LUNA, S.V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996; SANTOS FILHO, J.C. e SANCHEZ GAMBOA, S. (org). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*, São Paulo: Cortez, 1994.

81 Essas tendências foram identificadas nas pesquisas em Educação no período de 1971 a 1984.

drões correntes de aceitabilidade⁸² configurando um certo «modismo»”; ou ainda, quando diz que “Os professores e pesquisadores começam a lançar mão de metodologias qualitativas de investigação e proliferam os estudos de caso, a pesquisa participante, a pesquisa-ação, os questionários «conscientizantes». [...] Constata-se o uso (e o abuso) de jargões teóricos e freqüentemente não se supera o nível do senso comum no uso dos conceitos.” Conscientes desse problema, buscamos imprimir a nossa investigação uma perspectiva diversa daquela em que pólos teóricos divergentes ou até antagônicos são, às vezes, reunidos em um exercício de retórica científica arbitrária e pouco convincente. Quisemos, na verdade, mostrar como é possível fazer dialogar a investigação etnográfica e a análise crítico-dialética, trazendo à luz, dessa forma, uma certa complementaridade entre ambas as perspectivas.

Assim, podemos descrever nossa pesquisa como a observação motivada de um caso, e não uma experimentação indutivista ou uma verificação dedutivista. Por observação motivada entenda-se a experiência que dialoga constantemente com uma reflexão teórica que lhe antecede e de que recebe os primeiros direcionamentos. No entanto, se há uma anterioridade da reflexão teórica com relação ao caso em observação, isso se dá tão-somente em um primeiro momento, justamente aquele que corresponde à delimitação do campo de observação, de seus elementos e dos sujeitos envolvidos. Em um segundo momento, quando se desenrola efetivamente o trabalho de observação, inaugura-se o correspondente processo de deslocamentos e reconstruções da reflexão teórica. Com isso, chega-se àquela situação de diálogo constante e produtivo entre as instâncias de experimentação e de teorização, já comentadas anteriormente, neste texto.

Quando afirmamos que não realizamos nem uma experimentação indutivista e nem uma verificação dedutivista, quisemos afastar os dois extremos que simplificam e empobrecem a observação dos dados. De um lado, no que se refere ao indutivismo, não poderíamos jamais tomar uma sala de aula específica como se ela remetesse imediatamente a **todas** as salas-de-aula de LE em situação similar. Por outro lado, não poderíamos também teorizar sobre uma sala de aula fictícia e, a partir disso, pretender encaixar toda a complexidade da sala de aula concreta em que trabalhamos em um modelo abstrato e apriorístico. Assim, procuramos fazer o que Erickson (1989, p. 223) defende:

82 Grifos da própria autora.

La tarea del analista es descubrir los diferentes estratos de universalidad y particularidad presentes en el caso específico estudiado: qué aspectos son ampliamente universales, cuáles pueden generalizarse a otras situaciones similares, cuáles son exclusivos del caso en cuestión. Esto sólo puede realizarse según sostienen los investigadores interpretativos, tomando en cuenta los detalles del caso concreto que se estudia. Así, el principal interés del investigador interpretativo es la posibilidad de particularizar, más que la de generalizar. Los factores universales se descubren según si manifiestan en forma concreta y específica, no en abstracción y en generalidad. [...] En la investigación social interpretativa sobre la enseñanza hay que decir que lo mismo sucede en el caso de los profesores y las aulas. Cada instancia de lo que sucede en un aula se considera un sistema único y exclusivo, que no obstante exhibe ciertas propiedades universales de la enseñanza. Pero, estas propiedades si manifiestan en lo concreto, y no en lo abstracto.

Dessa maneira, como diz o autor acima, se os dados da sala de aula, mesmo tomados como “únicos e exclusivos” (isto é, singulares), apontam para “certas propriedades universais do ensino”, teríamos que buscar, em nosso percurso de investigação, lançar luz justamente sobre essa amarração entre os elementos concretos do campo de pesquisa e sua inserção num sentido mais amplo. É isso que nos permitirá dialogar com outras reflexões, sobre outras salas de aulas, em outras situações, sem que a nossa própria reflexão se coloque como paradigma a ser seguido.

3.1.1. Cenário e condições para a realização da pesquisa

Como professora de Francês - LE, procurávamos uma instituição que oferecesse essa língua como uma opção para seus alunos. Nesse momento, acreditávamos que seria mais fácil responder às questões que nos colocávamos no início da pesquisa (enunciadas acima, na página 17 desta dissertação), dialogando com profissionais que tivessem a mesma formação que a nossa. Procuramos, então, a professora responsável pelo projeto *Bivalência* (Português/Francês)⁸³ no Estado de Santa Catarina, para sabermos quais escolas da rede pública estadual ofereciam a língua francesa como LE. Além disso, esses estabelecimentos deveriam possuir computadores já instalados e

83 Projeto que procura trabalhar de forma integrada a didática do ensino da língua materna (no caso, a língua portuguesa) juntamente com a didática do ensino da LE (a língua francesa) nos ensinos fundamental e médio.

disponibilizados⁸⁴ para alunos e professores, condição *sine qua non* para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Em Florianópolis, somente três escolas apresentavam tal opção a seus alunos: o Instituto de Educação, o Colégio Estadual Getúlio Vargas e o Colégio Estadual Simão Hess. E, desses três, à época (1996)⁸⁵, o último não havia ainda recebido nenhum computador da Secretaria de Educação. Em junho de 1996, participamos de uma reunião com o grupo do Projeto *Bivalência*, ocasião em que ficamos sabendo que os professores do Colégio Estadual Getúlio Vargas teriam já recebido computadores e estariam aguardando a capacitação que o projeto *ProEducar*⁸⁶ deveria oferecer aos professores da escola.

Conforme documento do próprio projeto (PROEDUCAR, s.d., p. 2), ele

[...] surgiu com a proposta de levar o microcomputador para a escola, com *softwares* educacionais de apoio às disciplinas curriculares, tendo como caminho preparar os próprios professores da escola para desempenharem o papel de facilitadores dessa aprendizagem. [...] O ProEducar implantou, em sua primeira fase, laboratórios de informática em mais de cem escolas, **treinando** cerca de 10 mil professores e atendendo a mais de 100 mil alunos. [sem grifos no original]

Na ocasião, fomos convidadas, pela professora de Francês da própria escola, para participar dessa “capacitação”. Ao participar dessas atividades que, segundo informações da professora, corresponderiam à etapa de formação pedagógica, pudemos constatar que se estava confundindo de modo assustador a capacitação (ou, melhor dizendo, uma capacitação puramente técnica) com uma formação para o uso dos recursos informatizados no processo pedagógico. O mínimo que podemos dizer é que se tratava de uma visão apressada e distorcida do alcance real da formação para o uso dos recursos informatizados, impondo a esta uma visão tão-somente tecnicista (conforme se pode ver no anexo 3 — uma compilação de instruções e comandos para se chegar a uma “boa”

84 Na maior parte dos casos, as escolas começam o processo de informatização pelas secretarias, acreditando que o serviço burocrático seja preponderante com relação às atividades docentes, no que diz respeito, ao menos, à implantação de computadores e redes. O enfoque que adotamos nesta dissertação privilegia justamente a perspectiva oposta, acreditando que a informatização deve começar pelos próprios seres constituintes da escola, isto é, alunos e professores.

85 Ver em anexo (2) cópia da relação das escolas de ensino fundamental e médio das diversas regiões do Estado de Santa Catarina contempladas com laboratórios de informática no ano de 1996 (1º e 2º semestres).

86 A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina firmou um convênio com o Projeto *ProEducar* para a informatizar suas escolas. Na ocasião do encontro entre uma das instrutoras do projeto e o grupo de pesquisadores da Oficina Pedagógica de Multimídia, desta Universidade, ficamos sabendo que esse convênio contemplava trinta e oito cidades do Estado e que, em Florianópolis, as escolas que possuíam laboratórios do *ProEducar* eram: Colégio Estadual Prof. Aníbal Nunes Pires, Colégio Estadual Getúlio Vargas e o Colégio Estadual Vanderley Júnior.

aula informatizada). É preciso advertir, entretanto, que os responsáveis pelo *ProEducar* cuidaram, ao menos, da seleção de seus instrutores. No caso da sessão a que assistimos, a instrutora era formada em análise de sistemas e possuía ainda uma licenciatura em pedagogia. Todavia, mesmo esse cuidado não os eximiu de graves problemas de ordem teórica, o que pode ser constatado ao analisarmos o conteúdo da proposta pedagógica do projeto, sobretudo no que diz respeito ao “treinamento” de professores⁸⁷. Conforme já comentamos anteriormente neste trabalho, essa visão pragmático-tecnicista acaba deixando de lado os aspectos didáticos e pedagógicos, em prol de uma massificação de dados e informações que, não sendo assimilados criticamente pelos educadores, acabam por prejudicar suas atividades didáticas.

De acordo com as restrições impostas pelo próprio *ProEducar*, só se poderiam utilizar programas educacionais desenvolvidos por eles⁸⁸. Ora, na ocasião, dos trezentos e vinte volumes que constituíam a biblioteca básica de *softwares* (cobrindo da pré-escola ao segundo ano do segundo grau), nenhum dos títulos era de língua francesa. Assim, nos vimos impossibilitados de dar continuidade à realização da pesquisa nessa instituição. Por ocasião das sessões de capacitação, a instrutora nos afirmou que seria possível enviarmos o conteúdo (no caso, a língua francesa) para os responsáveis pelo projeto, pois eles desenvolveriam o *software* correspondente. Entretanto, desde o início nos parecia impossível que o desenvolvimento de um programa educacional pudesse ser feito dessa maneira, atribuindo funções e tarefas a pessoas isoladas, sem nenhuma forma de interação nem de reflexão conjunta durante esse processo de desenvolvimento.

87 “Assim, é importante que toda a equipe de professores compreenda a necessidade do **treinamento técnico e pedagógico** oferecido pelo ProEducar. O **treinamento** é uma etapa simples de atualização, sem mistérios ou maiores dificuldades, apresentando o computador como uma ferramenta facilitadora do processo de ensinar. Portanto, no período em que os professores estiverem junto à equipe ProEducar de instrutores verão os recursos da informática de forma agradável e objetivamente relacionados com as atividades de magistério. Além disso, abrir-se-á uma nova perspectiva para toda a escola, pois a pedagogia formulada possibilita a integração interdisciplinar, de forma dinâmica. O mais importante, porém, é que o professor seja um constante colaborador do processo, para que seja possível aperfeiçoá-lo permanentemente, em benefício de todos. Afinal, a Informática é uma ciência nova, ainda em fase de organização, apesar de ser o ramo do conhecimento humano que mais avançou tecnicamente, em toda história da civilização, em relação ao seu período de existência. O **treinamento** dos professores é realizado na própria escola. Os instrutores do ProEducar conduzem o **treinamento** utilizando softwares apropriados para o **treinamento interativo**, baseados na vivência das aulas oferecidas. Para a realização do **treinamento** serão necessárias, em média, cerca de 40 horas. Entretanto, cada curso será organizado dentro da realidade de cada escola e do nível do conhecimento de sua equipe de professores”. [sem grifos no original]

88 O que não deixa dúvidas quanto à importância dada aos aspectos financeiros do empreendimento, às expensas de considerações de ordem didático-pedagógica.

Paralelamente às atividades acima descritas, já desenvolvíamos, com um grupo de professores da Universidade Federal de Santa Catarina, discussões acerca da utilização dos recursos informatizados no ensino das línguas estrangeiras, embrião do grupo URIEL (Utilização de Recursos Informatizados para o Ensino de Línguas), desta Universidade. Desse grupo, faziam parte professores do curso de Letras (professores de alemão, francês e português), do curso de Pedagogia (professores de metodologia e prática de ensino de francês, inglês, espanhol e italiano) e do Colégio de Aplicação. Entre estes últimos, estava a professora responsável pela disciplina de Francês do CA, com cujos alunos já vínhamos realizando algumas atividades de pesquisa. Com o afastamento desta, por licença-maternidade, vimo-nos diante da necessidade de encontrar outro professor com quem realizar a pesquisa. A condição primordial que se impunha, todavia, era que ele tivesse um perfil *pró-ativo* (tal como descrito na introdução deste trabalho, às páginas 11 e 12) diante dos recursos informatizados.

Duas escolhas se opuseram nesse momento: ou nos mantínhamos dentro do Francês (e, nesse caso, deveríamos abandonar os ensinamentos fundamental e médio como foco do trabalho, devido às razões acima apresentadas), ou continuávamos priorizando os professores de LE de primeiro e segundo graus, abrindo mão do ensino de Francês. Assim, acabamos optando por trabalhar com uma professora de Inglês do Colégio de Aplicação da UFSC, também membro do grupo URIEL que então se formava. De fato, nossa preocupação maior era a formação, para o uso dos recursos informatizados, do professor de LE nos níveis fundamental e médio, sem priorizar necessariamente uma ou outra LE. Com isso, configurava-se uma situação de pesquisa que, ainda que abrindo mão do Francês como LE, focalizava sua problemática em uma escola pública (mesmo que diferenciada) e que possuía recursos informatizados colocados à disposição dos alunos e dos professores.

Nossa decisão encontrou apoio nas palavras de Martine Thomas (1993b, p. 1), quando diz que: “S’observer soi-même en train d’apprendre une langue inconnue, observer les autres apprenants et l’enseignant, voilà qui permet en effet d’élaborer quelques hypothèses sur l’art et la manière d’apprendre à apprendre, d’enseigner à apprendre et d’apprendre à enseigner.”⁸⁹ Em outras palavras, o trabalho com o ensino/aprendizagem do Inglês (língua de

aprendizado para nós) poderia nos retirar dos hábitos⁹⁰ já adquiridos das aulas de Francês (língua com que vimos trabalhando nos últimos dez anos) e permitir análises até mesmo mais isentas. Segundo o depoimento de Vieira (1997a, p.2), a observação de uma sala de aula de uma língua que não seja sua língua de trabalho e/ou formação pode ser muito vantajosa para a formação do professor reflexivo: “Por tudo isto é que a experiência como observadora da sala de aula de «português para estrangeiros» revelou-se uma rara oportunidade para minha própria reflexão sobre o aprender e ensinar uma língua estrangeira”.

O processo de informatização do Colégio de Aplicação da UFSC (doravante CA), além do processo de escolha da professora-sujeito da pesquisa (apresentado parcialmente no parágrafo acima) também permite justificar a escolha dessa escola como o espaço institucional da pesquisa. Mas, para isso, é necessário um breve histórico sobre o projeto EDUCIN⁹¹ iniciado em 1988. Segundo documento oficial fornecido em 1996 pelo Coordenador do projeto (Rauen, 1992, p. 9), este último tem como objetivo geral:

Introduzir a informática no Colégio de Aplicação da UFSC, tornando-a parte integrante do processo intelectual de criação e desenvolvimento de habilidades para o equacionamento dos problemas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, em especial na educação básica e, com a consequente socialização dos conhecimentos relacionados com os meios informáticos.

Dentre os quatorze objetivos específicos do projeto, cinco⁹² nos pareceram estar em grande consonância com o trabalho de pesquisa que pretendíamos desenvolver. Entretanto, é interessante destacar uma frase presente no mesmo documento: “Os trabalhos desenvolvidos atualmente no laboratório de Informática do Colégio de Aplicação, restringem-se a al-

89 “Observar-se a si mesmo, enquanto aprende uma língua desconhecida, observar os outros alunos e o professor, eis o que permite, com efeito, elaborar algumas hipóteses sobre a arte e a maneira de aprender a aprender, de ensinar a aprender e de aprender a ensinar.”

90 Ou melhor dizendo, de uma possível “ouverroutinisation” (cf. Prabhu 1990, p. 174), sem que nos déssemos conta disso.

91 Projeto de ensino e extensão desenvolvido no Colégio de Aplicação e vinculado à Coordenadoria de Pesquisa e Extensão da mesma escola. A palavra EDUCIN é uma sigla de “Educação e Informática”.

92 São eles: 02) **Capacitar** os docentes do Colégio de Aplicação, em especial os engajados na educação básica, para utilização da informática no processo ensino/aprendizagem; 06) Fomentar a utilização das novas tecnologias da informática por parte dos professores, alunos e pessoas da comunidade, planejando e realizando cursos e atividades relacionadas às mesmas; 10) Planejar, realizar e avaliar cooperativa e interdisciplinarmente experiências inovadoras relacionadas com os meios informáticos; 13) Criar condições para que sejam firmados protocolos com outros grupos de pesquisas, outras escolas da rede pública, ou outras universidades para trocar experiências relacionadas como o uso do computador como instrumento auxiliar do processo

guns alunos explorando a linguagem LOGO, aos alunos da disciplina *Informática e Educação*⁹³ e, a uns poucos professores interessados em iniciar-se no mundo da Informática.” (*op. cit.*, p. 6). Mesmo em 1992, com o início do processo de expansão da *Internet*⁹⁴ e com o aumento significativo da produção de programas educacionais, esse excerto testemunha a dificuldade de integrar os recursos informatizados à prática docente e discente nas instituições educacionais de primeiro e segundo graus, com alunos e professores ainda restritos aos trabalhos com a linguagem LOGO, negligenciando assim uma série de possibilidades que já se abriam para a prática docente.

Segundo dados do projeto EDUCIN (Rauen, 1995), foram “treinados”⁹⁵ 157 professores da Rede Pública e do CA, de primeiro e segundo graus, nos anos de 1993, 1994 e no primeiro semestre de 1995. Cabe aqui mostrar um quadro fornecido pelo próprio coordenador do projeto (Rauen, 1995, pp. 2-3-4):

	1993		1994		1995 (1º semestre)	
	CA	Rede Pública	CA	Rede Pública	CA	Rede Pública*
Professores inscritos	26	24	40	10	39	
Concluintes	15 (58%)	22 (92%)	28 (70%)	10(100%)	39*	

* Dados correspondendo a resultados ainda não finalizados (a conclusão do curso estava prevista para o final do ano de 1995).

Esse quadro, apesar de toda cautela que devemos ter com relação a dados quantitativos, apresenta algumas informações que devem ser ressaltadas. Primeiramente, destaque-se a importância de instituições como o CA, voltados também para a formação de educadores da Rede Pública, cumprindo, assim, uma de suas missões essenciais, que é dar cursos de

ensino/aprendizagem; 14) Possibilitar ao CED (Centro de Educação da UFSC) o estudo, o acompanhamento, a colaboração e o desenvolvimento do projeto Educin, para que hajam possibilidades futuras para a introdução de disciplinas pedagógicas adequadas aos conhecimentos informáticos nos currículos dos cursos de licenciaturas. [sem grifos no original]

93 Esta disciplina era ministrada para os alunos do curso de mestrado em Educação do CED/UFSC pelo coordenador do Projeto EDUCIN, até a data de sua aposentadoria.

94 Segundo documento oficial do Núcleo de Processamento de Dados da UFSC (NPD), intitulado *Rede UFSC - Infra-Estrutura & Serviços*, em julho de 1992 a UFSC já havia se integrado à RNP/Internet.

95 Termo empregado pelo próprio autor. Segundo ele, “Durante o ano de 94, continuamos com os **treinamentos** iniciados no ano anterior [...] Durante o primeiro semestre do ano de 1995, continuamos com os **treinamentos** iniciados no ano anterior.” [sem grifos no original]

extensão a partir das pesquisas aí realizadas, associando, de modo equitativo, ensino, pesquisa e extensão. Em segundo lugar, destaque-se a porcentagem desses professores da Rede Pública que concluíram o estágio de formação, relativamente maior do que a dos professores do próprio CA. Com isso, pode-se superar o preconceito muito corrente de que aqueles, por uma série de motivos (baixos salários, falta de plano de carreira, carga horária muito alta, formação deficiente etc.) não se preocupam com sua formação continuada ou não conseguem apresentar bom rendimento nesse tipo de curso.

Cabe, então, tentar entender os motivos que levaram à maior evasão dos professores do CA. Talvez aí encontremos a explicação para o fato de que, no início de nossa pesquisa, não havia ainda nenhum professor de línguas que tivesse incorporado o laboratório de informática a sua prática de ensino. Uma explicação pode estar associada à maneira como se deu o processo de informatização da maioria das escolas de ensino oficial, e o CA não foi exceção. O investimento ocorreu justamente de forma contrária à desejada: houve primeiro a aquisição dos equipamentos⁹⁶; num segundo momento, a compra e o desenvolvimento de *softwares*; somente então, foi realizado um investimento no chamado *peopleware*. Segundo Carlos Seabra (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994, p. 29),

Nossa preocupação é criar uma massa crítica dentro da instituição, porque essa massa vai fazer com que todo o processo de informatização siga um determinado rumo. Então, priorizamos o chamado *peopleware*, formação de recursos humanos; em segundo lugar, veio o desenvolvimento do *software* e, em terceiro lugar, a questão do *hardware*. A implantação do equipamento, a informatização propriamente, viria como etapa final, para que não se inicie ao contrário, como normalmente acontece. Primeiro você compra o equipamento, depois descola um *software* e no fim de tudo pensa-se no que se vai fazer com as pessoas que devem mexer com aquilo.

Assim, não se criou a devida massa crítica, tal como preconizou Carlos Seabra no texto acima (transcrição do *workshop* “Didática da Informática”, de que ele participou em 1994). Em outras palavras, não se conseguiu despertar, entre os docentes, um interesse maior pela utilização dos recursos informatizados e, a partir do momento em que estes foram disponibilizados, acabaram por serem encarados como corpos estranhos dentro das práticas docentes habituais dos professores do CA. Como atestou a coordenadora da área de Inglês do CA, em entrevista semi-aberta que realizamos em 22 de outubro de 1997,

96 No caso específico do CA, no início do projeto, os equipamentos foram cedidos pelo MEC em regime de comodato.

teria sido necessário um investimento inicial nos recursos humanos como forma de orientar as vocações dos docentes para o uso de tais recursos:

PESQUISADORA — E desde a ocasião de 94, quando você fazia esse curso aqui no EDUCIN, você já tinha o computador na sua casa?

PROFESSORA — Já tinha. E isso; eu acho que é uma coisa muito interessante, porque você, no momento em que você está aprendendo num computador alheio, você não passa esta informação pro teu, quer dizer, fica mais complicada essa ...

PESQUISADORA — Transposição.

PROFESSORA — Isso. Então eu sinto agora que o menino indo lá em casa e eu usando ali, vendo as dúvidas nele ... É claro é uma coisa lógica, é como a gente já conversou. É a história de você aprender dirigir no seu próprio carro. Então é uma coisa que, no momento, está me fazendo muito bem porque eu estou realmente perdendo o medo, estou digitando.

PESQUISADORA — Mas a seu ver, como foi este processo: em 94 você parou [com a formação pelo EDUCIN], em 95, você praticamente não usou [computador], em 96 nada, e 97...

PROFESSORA — Aí começamos com você. Em função do URIEL.

PESQUISADORA — A entrada da pesquisa ...

PROFESSORA — Essa retomada pela necessidade, pelo gosto, pela predisposição de querer...

PESQUISADORA — A motivação.

PROFESSORA — Isso aí se deu justamente com vocês. Então a gente foi retomando e nós aqui trabalhamos mais a parte metodológica, foi isso que eu senti. Porque vocês estão muito mais à frente, então vocês não se prendiam tanto à máquina e, como eu estava muito aquém, eu me propus a, pelo menos, retomar um pouco e me colocar mais perto de vocês, entende? Então isso está me fazendo bem, porque agora eu posso já discutir com, acredito, mais conhecimento de causa porque o mínimo do mínimo eu não sabia e agora eu acho que, pelo menos isso...

PESQUISADORA — Você agora vai se sentir mais à vontade até para levar um *software*...

PROFESSORA — Justamente, porque como é que eu vou me sentir à vontade dando alguma coisa na informática para os meus alunos se eu não entendo nem como se lida com a máquina? Acho que fica ridículo.

3.1.2. *O perfil da professora-sujeito da pesquisa*

A fim de proteger a privacidade das pessoas envolvidas, vamos tratar a professora-sujeito da pesquisa, como ela própria solicitou, pelo nome fictício de *Clara*. Da mesma maneira, também os alunos ganharão, nas páginas seguintes, designações que não correspondem à realidade. Se, como dissemos no início, este terceiro capítulo era o momento de trazermos a pessoalidade de nossas ações para o nosso discurso, isso não implica que devemos fazer o mesmo com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa.

Desde o momento em que Clara aceitou participar de nossa pesquisa (na metade do segundo semestre de 1996), sentimos que seu perfil ajustava-se bastante bem às condições de contorno do trabalho: ela apresentava aquilo que, desde o início deste texto, vimos caracterizando como postura pró-ativa face à introdução dos recursos informatizados em sua prática docente. Apesar de ser um caso atípico — no que diz respeito a essa postura pró-ativa e também ao fato de ela já possuir um mestrado e estar concluindo seu doutorado⁹⁷ —, dentre as professoras de LE, dos ensinos médio e fundamental, Clara reúne muitas das características fundamentais da classe de professores que queremos focalizar em nossa pesquisa: ela é uma **professora de LE (Inglês)**, com **licenciatura em Letras - Português/Inglês**, realizada **em uma universidade pública federal**, é **professora efetiva de uma escola pública** há mais de oito anos e, até então, **não havia utilizado os recursos informatizados em suas aulas**, mesmo sendo usuária eventual de computadores.

Por um lado, essa escolha poderia levar a generalizações apressadas, se esquecêssemos justamente que ela é um caso atípico. Em outras palavras, se Clara fosse tomada como um modelo a ser seguido, certamente encontraríamos muita dificuldade para levar adiante as conclusões de nossa pesquisa: nem todo professor de LE pode ou pretende passar por uma formação em pós-graduação. No caso, tomamos Clara como um dado exemplo, como um caso a ser contraposto a outras situações e a outras práticas, e, no momento em que ele é contraposto às outras possibilidades de formação, pode-se iluminar de modo intenso várias questões que, de outra maneira, ficariam relegadas a segun-

97 Não seria errado supor que essa postura pró-ativa, como a própria Clara reconheceu em nossas interlocuções, se deve, em grande parte, a sua vivência na pós-graduação.

do plano. Assim, se nem todo professor pode passar pela pós-graduação, parece-nos inquestionável que ele pode assumir uma postura *pró-ativa*, a partir de suas condições específicas de formação e de docência. E, ainda, se ele não chega à pós-graduação, isso não implica (ao contrário!) que os resultados das pesquisas e das reflexões da própria pós-graduação não cheguem até ele, como resultado de uma formação colaborativa.

Assim, este nosso trabalho se insere na linha de uma pesquisa de acompanhamento da prática pedagógica, o que vai muito além de um simples relato de experiência ou de um estudo de caso. Buscamos sempre, desde o início, sustentar nossas análises, assim como toda a construção das interações e das observações, sobre um sistema teórico referencial, fundado nas ciências da Educação, sem desprezar as contribuições da Linguística Aplicada, a partir das vertentes etnográficas de ambas.

3.2. A pesquisa

3.2.1. Estudo exploratório

Considerando a importância do período de preparação da pesquisa, iniciamos, no final do segundo semestre de 1996, um estudo exploratório com Clara e sua turma de alunos do terceiro ano do segundo grau, buscando estabelecer os primeiros contatos com a instituição, ao mesmo tempo em que tomávamos conhecimento das condições de ensino/aprendizagem, assim como do processo de informatização da escola. Esse estudo coincidia com o início da formação para o uso dos recursos informatizados que o grupo URIEL desenvolvia, a partir da introdução do *software* AMT (*Arbeit Mit Texten*⁹⁸) pelo Prof. Markus Weininger⁹⁹.

98 Trabalho com textos. A escolha desse *software* se deu pelas seguintes razões:

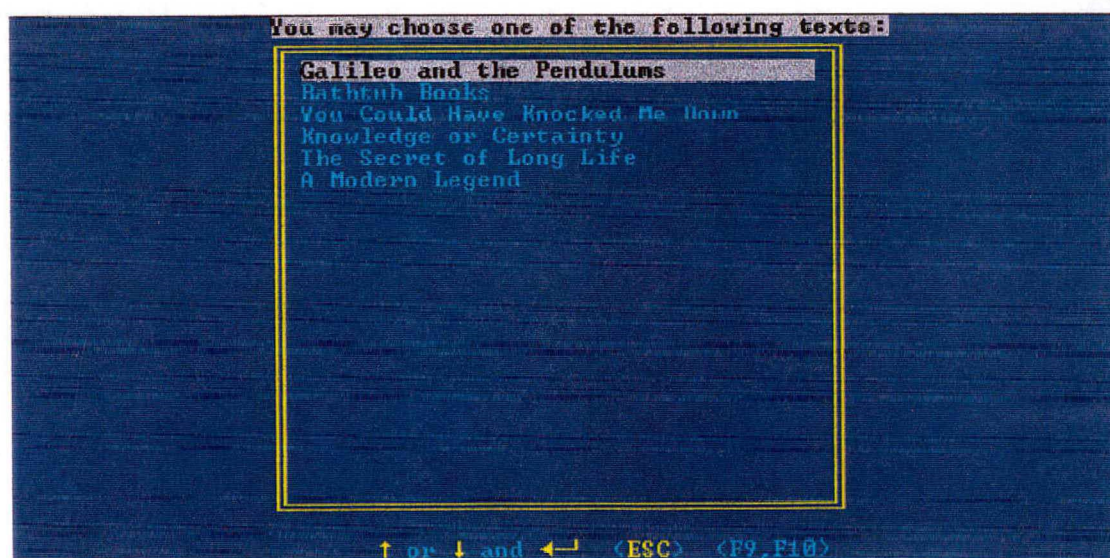
- Ele é compatível com diversas configurações de computadores, o que permite a democratização de seu uso.
- Permite a elaboração de exercícios com um mínimo de conhecimento em informática, o que se mostra importante numa primeira aproximação. Os professores não têm necessidade de passar horas para compreender como funcionar o programa.
- Favorece a revisão de algumas questões de base metodológica para a concepção de exercícios ou mesmo para a escolha de textos.
- Tem um menu com quatro línguas estrangeiras representadas no grupo URIEL (Francês, Alemão, Inglês e Espanhol).

O autor (Timm HASSERT) autorizou as cópias do *software* para realizar a formação de professores.

99 Professor de Alemão da Universidade Federal de Santa Catarina e doutorando em Linguística na mesma universidade.

Essa formação ocorreu, a partir do final do primeiro semestre de 1996, dentro do conceito de “formação em ação”, isto é, ao mesmo tempo em que éramos capacitados a utilizar o programa, como alunos, devíamos também pensar na seleção de textos, na digitação deles e na elaboração de exercícios pós-leitura, o que se explica pelo fato de o *AMT* ser um *software* de autoria. Em outras palavras, mesmo tendo uma estrutura rígida no que se refere a sua manipulação pelo usuário/professor (uma vez que é oriundo das lógicas de programação dos anos 80), ele permite a criação de materiais a serem apresentados aos alunos conforme suas necessidades específicas, como se pode observar nas telas apresentadas abaixo, todas elas retiradas do próprio *AMT*.

Tela 1



Os seis textos aí apresentados foram selecionados pelos professores de Inglês, membros do URIEL, e introduzidos no ambiente de trabalho do *software*. É importante salientar que eles se encontravam, à época, em níveis diferentes de formação, o que garantia uma pluralidade de perspectivas na abordagem das questões metodológicas. Tínhamos, então, Clara, trabalhando com mais dois alunos do curso de graduação de Inglês, juntamente com um professor de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês.

Tela 2



Nessa tela, vemos o menu de opções de exercícios. Segundo Vieira (1997c, p. 5), “seria necessário esclarecer que se fala aqui de «exercícios» devido ao fato do modelo do programa *AMT* ser embasado pelo estímulo-resposta behaviorista, o que caracteriza as atividades feitas como exercícios e não de «tarefas» (no sentido de Prabhu), o que seria mais desejável.”

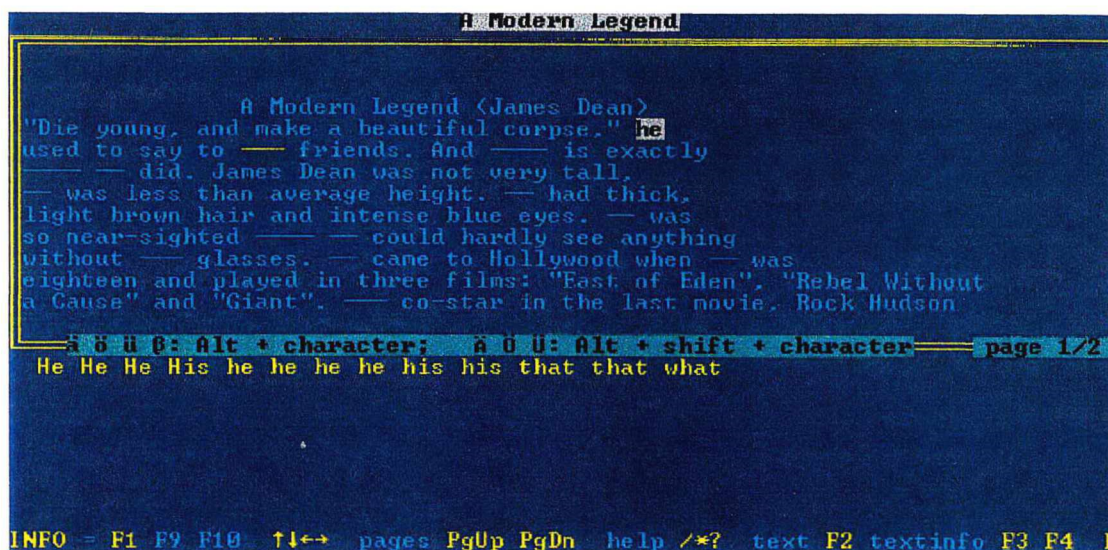
Tela 3



Essa tela é apresentada pelo programa imediatamente após uma seleção ser feita na tela 2. A definição das lacunas pode ser definida pelo professor/usuário ou estabelecida automaticamente pelo próprio programa. É possível estabelecer lacunas para nove dife-

rentes categorias de palavras: verbo, verbo modal, substantivo, pronome, adjetivo, advérbio, artigo, preposição e conjunção. Todavia, deve ser ressaltado que esse tipo de interação com o *software* exige um conhecimento relativamente acurado das descrições gramaticais das diferentes línguas, uma vez que compete ao professor-usuário definir de antemão o tipo de lacuna que será posteriormente preenchido pelo aluno. Por exemplo, em Francês, seria impossível encaixar algumas lacunas em uma ou outra categoria, sobretudo no que se refere às contrações: *du*, *au* (uma vez que seriam, ao mesmo tempo preposição e artigo). O mesmo tipo de problema ocorre com locuções ou com os *phrasal verbs* em Inglês (*give up*, por exemplo).

Tela 4



A tela 4 mostra o texto como ele é apresentado, finalmente, ao aluno. A partir de uma lista de opções (que poderia ou não aparecer) ou de seus próprios conhecimentos, ele começa a preencher as lacunas com as palavras que considera adequadas. De todo modo, o leque de opções é restrito e outras possibilidades de preenchimento (que traduziriam até mesmo maior domínio da língua) não são consideradas corretas. Segundo Vieira (1997c, p. 6), “no entanto, a utilização de exercícios de preenchimento de lacunas, um tipo de recurso muito conhecido, tem sido destacado na literatura recente [...] da área de ensino de línguas estrangeiras.”

Nesse ponto, a partir da aprendizagem do *software*, houve a aplicação de textos e exercícios elaborados pelos professores de Inglês do URIEL para os membros do grupo

que trabalhavam com outras línguas. O que pretendíamos era passar pela situação de aprendiz, como forma de apreender e de, até certo ponto, prever alguns padrões de comportamento e de reações desenvolvidos pelos alunos. Como diz ainda Vieira (1997c, p. 4), “Sentindo-nos como alunos, nos sentíamos em formação. Adaptando a nossa realidade, nos sabíamos mestres.”

Essa fase de estudo exploratório foi de grande importância, sobretudo no que diz respeito a uma descoberta do laboratório de informática pelos professores de LE, até então relativamente distantes desse espaço. Conforme o anexo 4, os leitores deste nosso estudo podem observar as condições espaciais em que estavam dispostos os equipamentos e foi justamente a partir da utilização deste laboratório, que se alterou sua disposição física (conforme o anexo 5). Os problemas detectados durante as três sessões de estudo exploratório com o AMT (todas elas filmadas, nos dias 9/9/96, 30/9/96 e 4/11/96) puderam ser assim parcialmente resolvidos por um rearranjo dos móveis e dos equipamentos que atendessem melhor às necessidades dos alunos e professores, a partir de uma solicitação feita por Clara ao responsável pelo laboratório. Vale observar que, na maior parte dos casos, há uma espécie de sacralização dos laboratórios de informática nas escolas, certamente devido ao custo relativamente alto dos equipamentos e à aparente complexidade em sua manipulação. Como consequência, criam-se barreiras invisíveis que impedem uma utilização mais efetiva e constante por parte de alunos e professores. No caso específico do CA, há que se reconhecer que o atual professor responsável pelo laboratório buscou, ao longo de nossa pesquisa, colaborar para que os problemas, tanto de ordem técnica quanto administrativa, pudessem ser solucionados.

3.2.2. A pesquisa em sala de aula

O nosso ingresso como pesquisadora ocorreu somente a partir do mês de abril de 1997, quando nossa orientadora encaminhou à direção do CA uma solicitação para trabalharmos junto à Professora Clara, com sua turma de Inglês composta por alunos do 3º ano do 2º grau. A partir dessa data (9/4/97), assistimos a praticamente todas as aulas (quarenta e oito realizadas). É importante chamar a atenção para o fato de que estava ainda prevista a realização de cinquenta e nove encontros, que não foram realizados pelos mais variados motivos. Em resumo, pode-se dizer que, em muitas ocasiões, outras

atividades acabaram se sobrepondo às aulas de LE, em virtude dessas últimas não terem merecido maior atenção por parte da escola (o que ocorre com certa frequência na maioria das instituições educacionais); é como se a importância dessas aulas fosse relativizada, diante de outras atividades que seriam pretensamente mais importantes ou mais urgentes. Em entrevista semi-aberta com Clara, em 15/10/97, ela afirmava que:

PESQUISADORA — Aqui está o mapeamento do número de encontros que você teve com a turma e, desses encontros, como foram distribuídas as atividades. Te surpreendeu este mapeamento?

CLARA — Mais ou menos, porque uma coisa que agente tem muito clara é que o número de aulas de Inglês no 2º grau, duas aulas por semana de 40 minutos, é muito pouco para tudo o que a gente gostaria de trabalhar com eles em sala de aula e também para o que eles tem vontade de aprender. Então, a gente sabe que duas aulas por semana é muito pouco. No entanto, a gente está vendo aqui, por exemplo... O que nos surpreendeu foi o número de aulas que não ocorreram: desde feriados, até semanas pedagógicas, até palestras, também para viagens do doutorado ou palestras, enfim, eu não sei em porcentagens, mas é bastante alta.

PESQUISADORA — Chega à quase 20%.

CLARA — Quase 20%. Então isso nos surpreendeu bastante. Foi muito alta.

O quadro abaixo pode dar uma visão de como se desenrolaram essas aulas, a partir de nossa observação participante na sala de aula de Clara.

- | |
|--|
| 7 encontros foram dedicados à avaliação; |
| 4 encontros foram dedicados à correção de provas; |
| 6 encontros dedicados a jogos; |
| 2 encontros dedicados a atividades com o computador; |
| 11 encontros dedicados à leitura de textos impressos; |
| 1 encontro dedicado à leitura em voz alta pela professora de um texto em inglês para que os alunos pudessem inferir um final para a história; |
| 3 encontros dedicados a trabalho com música; |
| 1 encontro dedicado a trabalho com vídeo; |
| 1 encontro dedicado à realização de uma prova de vestibular; |
| 1 encontro para discutir as mudanças no vestibular da UFSC (toda a discussão sendo realizada em LE); |
| 1 encontro dedicado à capacitação dos alunos para um uso proficiente e rápido do dicionário Inglês-Português semibilingüe <i>Password</i> ; |
| 7 encontros dedicados ao estudo da gramática propriamente dita; |
| 1 encontro dedicado a um trabalho de conscientização sobre a importância do conhecimento de LE (todo feito em língua materna, a partir de uma reportagem da <i>Folha de São Paulo</i>); |
| 1 encontro dedicado ao trabalho com nexos semânticos e imagens (<i>Circle Poem</i> ; imagens de Sebastião Salgado); |
| 1 encontro para uma avaliação final do curso com os alunos; |

Ainda que o foco primário de nossa pesquisa seja a formação do professor para a utilização dos recursos informatizados em sala de aula, essas considerações devem estar fundamentadas em reflexões sobre sua prática docente. Daí a importância de bem analisarmos as atividades acima listadas.

Das sete avaliações que foram realizadas, três foram preparadas, direta ou indiretamente, a partir dos recursos informatizados. A primeira delas (anexo 6) utilizou um texto retirado da *Internet*, trazido pelos próprios alunos: “Has science gone too far with cloning?” A segunda, o texto “A Modern Legend”, pertencente à lista do *AMT* (anexo 7). A última avaliação utilizou textos pertencentes ao *software Sherlock*¹⁰⁰ (anexo 8).

No que se refere aos jogos (num total de 6 encontros), eles foram propostos tendo como base questões gerais que exigiam certo domínio da gramática do Inglês. Segundo Oliveira (1997, p. 13), “dans l’enseignement des langues étrangères [...] les jeux ont pour fonction de développer le potentiel langagier des étudiants. A travers le jeu, l’étudiant découvre qu’il est capable «de faire éclater le langage» même si sa compétence linguistique est limitée.”¹⁰¹

Considerando que a turma estava na série final do 2º grau, concediam, obviamente, grande importância ao vestibular, o que explica a realização de dois encontros exclusivamente dedicados a esse tema. De fato, Clara aproveitou um interesse específico de todos os alunos, para realizar uma atividade que, no final das contas, implicasse algum tipo de trabalho com a LE, chamando a atenção para o conteúdo da aula (o vestibular), como forma de se chegar a uma prática da língua de comunicação (o Inglês). Segundo Carioni (1988, p. 54-55),

A força da hipótese do **input** está em que o foco deve ser na mensagem, na comunicação que se quer obter. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado ou atento à forma ou estrutura da língua, no “como” dizer e sim no uso que está fazendo dela, no “o quê dizer”. [...] De acordo com essa hipótese, a melhor ou talvez mesmo a única maneira de ensinar uma língua a alguém é fornecendo suficiente **input**.

A partir de uma matéria — “Prepare-se para a globalização” — publicada no caderno *Folha Teen* da *Folha de São Paulo* (anexo 5), em 29/9/97, foi realizado um

100 SENAC, São Paulo, 1994; Author for the English version: Ana Scatena.

101 “No ensino das LE, [...], a função dos jogos é desenvolver o potencial lingüístico dos estudantes. Através do jogo, o estudante se descobre capaz de «fazer expandir a linguagem», mesmo se sua competência lingüística é limitada.”

teste que procurava verificar o grau de conhecimento dos alunos acerca do assunto em foco. Buscou-se aqui um assunto extra-classe que despertasse o interesse dos alunos, mesmo indo além do objetivo principal das aulas que é a aprendizagem da LE. No caso, quis-se mostrar que, mais do que uma professora de LE, Clara assumia conscientemente sua posição de educadora¹⁰² (o que, obviamente, deveria ser trabalhado nos cursos de formação inicial de qualquer docente, em qualquer disciplina). Além disso, o assunto escolhido de certa forma facilitava as atividades mais diretamente ligadas à informática, como forma de fazer com que os alunos despertassem sua atenção para todo o contexto que cerca a utilização dos recursos informatizados na sala de aula e no mundo. Entre os recursos utilizados por Clara em sala de aula, podemos citar o gravador (nas aulas em que se trabalhava com música) e o videocassete. Todavia, apesar de termos registrado todos esses encontros (assim como os demais), vamos nos concentrar naqueles em que se trabalhou com os recursos informatizados.

Nos dias 20 e 27 de junho, ocorreram duas aulas com a aplicação dos textos preparados no período de estudo exploratório desta pesquisa, para o *AMT*, que já haviam sido aplicados com a turma do ano anterior. É importante ressaltar que isso permitiu a Clara realizar essas atividades com mais tranquilidade, pois estava-se baseando em experiências anteriores, o que lhe permitiu antever as dificuldades e as limitações na manipulação do *software*. Com isso, Clara pôde ter certo controle sobre a *imprevisibilidade*, uma das características intrínsecas da sala de aula, sobretudo num espaço em que se introduzem novos recursos. Como afirma Sandholtz *et alii* (1997, p. 79),

À medida que o contexto da sala de aula muda, mudam também as preocupações referentes ao gerenciamento. As características intrínsecas do contexto da sala de aula criam pressões constantes que moldam a tarefa de ensinar [...] Nas salas de aula ricas em tecnologia, pelo menos quatro destas características têm uma influência ainda maior sobre a prática do ensino: a multidimensionalidade, a simultaneidade, a momentaneidade e a imprevisibilidade.

Ainda conforme os autores, a multidimensionalidade refere-se à grande quantidade de eventos e tarefas nas salas de aula; a simultaneidade refere-se ao grande número de eventos simultâneos que passam a ocorrer na sala de aula; a momentaneidade (o

102 Como se pode ver no anexo 10, Clara entregou a seus alunos, em 17/10/97, um texto, em Inglês, em que se apresentavam vinte e um modos de melhorar as habilidades de aprendizado dos alunos, em qualquer disciplina.

ritmo dos eventos da sala de aula torna-se rápido demais) e por fim a característica intrínseca que causa a maior alteração no ensino quando utilizada a tecnologia - a imprevisibilidade.

Antes de ocorrerem as sessões com os recursos informatizados, houve um planejamento, realizado com Clara, dessas atividades para o restante do ano letivo, tendo em vista sua utilização alguns dias antes da primeira sessão. Havíamos previsto que seriam realizadas duas aulas com o *AMT*. Na primeira aula, os alunos utilizariam o módulo de trabalho do aluno; na outra, a partir das explicações da professora, em sala de aula, eles deveriam utilizar o modo editor, o que lhes permitiria fazer a seleção dos textos e, em seguida, trabalhá-los com os colegas. Essas poucas atividades com os recursos informatizados foram analisadas quando da entrevista com Clara, conforme a transcrição que fazemos a seguir:

PESQUISADORA — [...] poucas aulas com recursos. Então, fazendo um gancho disso aqui, para estes itens da entrevista com você eu me pergunto: por que tão pouco? Por que ao longo do momento que eu fui fazendo... nessas ausências, por exemplo, não poderia ter trabalhado alguma coisa com os recursos se eles já estivessem habituados, se já tivessem trabalhos mais sistematizados, poderia ser uma atividade autônoma? Você não estaria lá mas eles poderiam estar realizando este tipo de atividades e não simplesmente não ter aulas.

CLARA — Acho que não aconteceu pelo seguinte: até o primeiro semestre, até quase o final do primeiro semestre, eu ainda não tinha tido contato nem com aquele programa *Smart Choice* nem com o *Decisions*; o único *software* com que eu tinha contato, que poderia ser colocado no laboratório de línguas para cinco, sete computadores, era o *AMT* e o *AMT* tem a desvantagem de ser usado, quando eu lembro, no máximo duas vezes, a gente já viu que não dava para fazer mais do que isso. Então a gente poderia ter trabalhado com o *AMT* e até com o estudo autônomo, mas teríamos que ter bolado outros exercícios dentro do *AMT*, entendeu?

PESQUISADORA — Tá, mas lembro que, quando você trabalhou, você trabalhou com texto e pediu para eles verem outro. O banco de textos que hoje o Inglês tem no *AMT* é de cinco textos. Não poderia se criar uma certa cultura nestes alunos, do tipo assim: “olha vocês podem ir ao laboratório de informática e trabalhar mais estes textos sozinhos”, porque até eles saberiam usar tudo, não precisaria ter aquela coisa do controle de aula. Você está entendendo o que eu estou querendo dizer?

CLARA — Estou entendendo, mas acho que essa é a ...

PESQUISADORA — A explicação, digamos ...

CLARA — Isso seria o ideal, só que as aulas que eu não pude...

PESQUISADORA — Com antecedência, você deixou atividades.

CLARA — Eu deixei atividades, mas eu não deixei atividades no laboratório porque o espaço no laboratório não é um espaço fácil de individualização, então eu acho que isso aí também é uma coisa que impede, porque dizer aos alunos “vão ao laboratório e utilizem o laboratório naquele determinado horário”, requer da minha parte uma antecipação: eu tenho que ir ao laboratório, eu tenho que saber se o laboratório, naquela hora, vai poder estar aberto ou não e não é cem por cento confiável que eu diga aos alunos para irem aquela hora e que a menina, que tem a chave do laboratório, abra o espaço naquela hora se eu não estiver lá. Não é um espaço que está organizado para receber os alunos autonomamente. Não está.

PESQUISADORA — Neste momento.

CLARA — Neste momento, não está. Acho que na escola já tem uma discussão nesse sentido que o espaço seja um espaço organizado, com infra-estrutura, com uma pessoa capacitada para atender os alunos, só que, no momento, ainda não há.

PESQUISADORA — Então diante dos seus dados concretos você não tinha como...

CLARA — Exatamente. Então tinha a questão do espaço e tem a questão também do próprio *software*. Então, por exemplo, se tivesse com mais disponibilidade em termos de tempo para consultar novos *softwares* que pudessem ser colocados nos vários computadores, se eu tivesse mais tempo disponível e mais *softwares*, talvez tivesse tido mais atividades com eles neste sistema: tanto em sala com eles em horário normal, quanto em momentos que eu tivesse que deixar atividades. Não foi o caso. No entanto agora, por exemplo, no segundo semestre, nós tivemos o acréscimo dos momentos extras das oficinas, daí você não está registrando aqui.

É importante esclarecer que, naquele momento, ainda não era possível fazer uso constante da *Internet*, pois a rede local do CA ainda não estava funcionando plenamente, sem problemas. Por outro lado, aparece aqui claramente o problema de um espaço específico para o uso dos recursos informatizados, sobretudo para os alunos. Se o espaço não está disponível e/ou preparado para receber os alunos autonomamente ou assistidos pelo professor, é, talvez, devido ao fato de que estes últimos não estejam devidamente formados para sua utilização. Em outras palavras, é natural que, por não estarem preparados para utilizar um espaço desse tipo, os professores não se preocupem primordialmente com sua disponibilidade (nas escolas em que eles já existem) ou mesmo com sua organização (nas instituições que ainda não investiram em tais espaços). Na realidade, o gerenciamento de espaços como esse deveria ser de responsabilidade de diretores,

professores, funcionários e até mesmo de pais e alunos. Somente integrando toda a comunidade escolar em torno de um projeto comum, pode-se ter algum avanço quando se trata de alterar as rotinas de ensino/aprendizagem já instaladas.

No caso de Clara, a formação no uso de recursos informatizados permitiu-lhe uma visão mais crítica acerca da sala de computadores. Ela mesma reconhece que foi apenas a partir do seu estágio inicial de aprendizagem dos recursos para a utilização em sala de aula, com o grupo de pesquisa colaborativa formado dentro do URIEL, que ela passou a ocupar-se mais diretamente dessa sala. Saliente-se, ainda, que Clara passou a ter o cuidado de, constantemente, disponibilizar para seus colegas do CA, professores de LE ou não, as informações recebidas em suas discussões dentro do URIEL; o que contribuiu evidentemente para, de um lado, disseminar esse interesse no seio de todo o corpo docente e, de outro, para criar um ambiente favorável às atividades de pesquisa que, então, lá se desenvolviam e que coincidiram com a instalação de computadores nas salas de professores do CA.

3.2.3 As atividades extra-classe: as oficinas de Inglês e multimeios

Na ocasião do planejamento inicial das atividades de pesquisa a que nos referimos acima, projetamos realizar, no segundo semestre de 1997, oficinas de Inglês e Multimeios para os alunos de Clara. Fizemos Clara, eu e um outro professor de Inglês, também membro do grupo URIEL, reuniões prévias para a seleção dos aplicativos a serem utilizados nessas oficinas. Alguns critérios foram levados em consideração, todos eles discutidos previamente nas reuniões abertas do grupo URIEL (o que, é óbvio, fez parte da formação de Clara no uso dos recursos informatizados). Entre todos, o que se impôs primeiramente foi o critério econômico, em função, principalmente, da dificuldade de alocar recursos tanto para as atividades rotineiras do grupo como para a própria pesquisa que desenvolvíamos na turma de Clara. Preferimos, assim, comprar uma menor quantidade de programas, mesmo a preços mais altos; em outras palavras, optamos por perder na quantidade, para ganhar na qualidade, adotando obras de referência (como as enciclopédias *Encarta* e *The Way Things Work*) que fossem capazes de despertar a atenção, sem apresentar os esquemas tradicionais e já conhecidos dos alunos, além de ter um nível de Inglês compatível com eles. Através de um projeto apresentado ao Fundo de Apoio ao Ensino de Graduação (FUNGRAD), obtivemos recursos para adquirir alguns dos *softwares* para nossa pesquisa. Paralelamente à utilização

desses aplicativos adquiridos pelo URIEL, levamos à apreciação de Clara alguns CD's que já possuíamos: o *Arthur's teacher trouble*, aplicativo de ensino de Inglês e Espanhol para falsos iniciantes; o *Freddy Fish*, programa destinado a crianças nativas em Inglês, mas que pode ser adaptado à utilização de alunos mais velhos do que o público a que originalmente se destinava. É importante salientar que esse procedimento é muito arriscado: tem sido muito freqüente que professores de LE adquiram aplicativos voltados a falantes nativos e simplesmente os utilizem com seus alunos, sem passar por uma análise prévia cuidadosa e crítica, capaz tanto de detectar possíveis incompatibilidades com os alunos, quanto determinar usos adaptativos (isto é, utilizações que não estavam previstas originalmente na lógica de programação do *software*, mas que o professor de LE foi capaz de perceber e de aplicar com algum grau de eficiência). No caso, as discussões dentro do grupo URIEL serviram para alertar Clara quanto a esses problemas e a essas possibilidades, sempre numa construção conjunta do conhecimento em que todos nós aperfeiçoávamos nossas competências didáticas no ensino/aprendizagem de LE face a esses novos recursos.

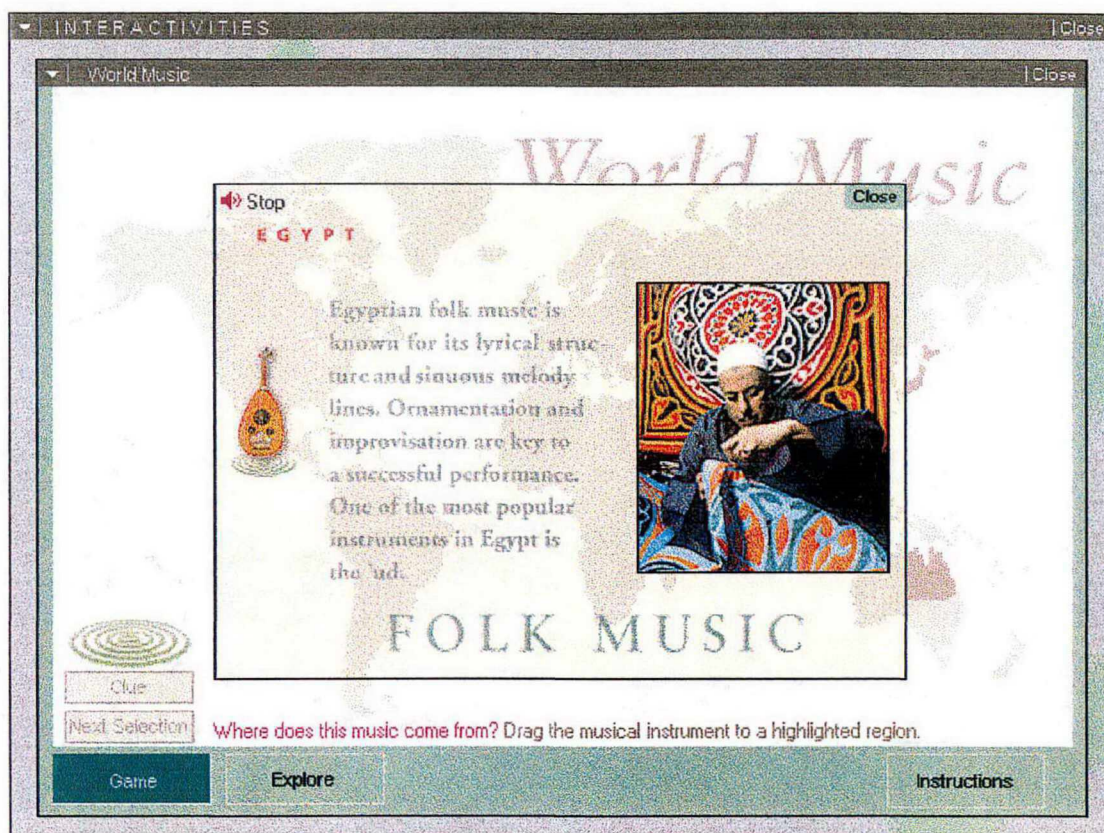
Abaixo, seguem algumas telas de um dos *softwares* empregados nas citadas oficinas de Inglês e multimeios.



Essa tela traz o menu de entrada da enciclopédia Encarta, da *Microsoft®*, utilizada na primeira oficina (em 28/8/97). Através dessa tela, os alunos tinham acesso a uma série de recursos, em que suas capacidades de compreensão do Inglês escrito eram colocadas à prova. A dificuldade na elaboração de tarefas para os alunos, quando se trata de uma obra de referência, é grande. Num primeiro momento, pensou-se em deixar o aluno livre para fazer sua opção no próprio menu do programa. Todavia, a dificuldade seria elaborar tarefas para cada um dos itens e dos subitens do programa, o que implicaria uma quantidade enorme de trabalho. Pensou-se, então, em deixá-los livres, num primeiro momento, para uma exploração prévia e autônoma do *software*, para que, num segundo momento, o professor propusesse a entrada em uma tela específica. É o que fez Clara, instruindo, então, os alunos a entrarem na opção *EXPERIMENT*. Como resultado, os alunos deveriam chegar à tela abaixo:



Após outra sessão de exploração livre, Clara propunha uma tarefa que seria realizada no item *world music*, chegando à tela abaixo, em que os alunos, jogando com várias possibilidades de resposta, eram expostos à leitura de pequenos textos em Inglês, como mostra a tela a seguir:



A interação dos alunos com a máquina ocorria de forma mais individualizada, uma vez que essas oficinas eram oferecidas em sessões de uma hora para grupos de quatro alunos, o que implicava uma interação professor-aluno ainda mais intensa. Diferentemente das experiências que nós mesmas havíamos tido com o *AMT*, as aulas de LE, com os recursos informatizados, mantiveram, em certa medida, uma estrutura de aula mais centrada na figura do professor, a despeito de nossos cuidados em fornecer aos alunos condições para uma aprendizagem mais autônoma. O que pretendíamos com isso era aproveitar a vantagem dos recursos informatizados no sentido de uma independência crescente (embora não total) do aluno, de que tomamos consciência nessa formação em ação que vivenciamos ao lado de Clara.

3.2.4. Os primeiros resultados da pesquisa colaborativa

Na última entrevista semi-aberta (15/10/97), Clara revelou a importância desse processo de pesquisa colaborativa para sua formação quanto ao uso dos recursos informatizados. Ela também não deixou de mencionar a relevância dessa via-de-mão

dupla que se estabelece entre a teoria e a prática, graças à perspectiva da reflexão-na-ação que imprimimos à nossa pesquisa, como podemos observar em seu depoimento:

CLARA — Há uma série de coisas que eu estou observando enquanto professora naquela hora ali daqueles encontros. Então, para mim, é muito importante também. Então, o que você fala, mas que também é verdade, é que talvez se você não estivesse como pesquisadora na sala de aula, eu não tivesse ido atrás de mais coisas em relação a esse setor específico, porque é realmente um setor que dá trabalho extra-classe grande. Por outro lado, você tem me ajudado muito, porque enquanto você está preocupada com este segmento, você me traz, por exemplo, *softwares*. Você trouxe para mim este material ao invés de eu ter ido buscar, só que, na medida em que você me trouxe o material e esse material me foi interessante, já fui incorporando ali e é como se ele estivesse dentro da minha perspectiva de ensino, evidentemente, se ele estivesse eu poderia até usá-lo. Então, no sentido de que eu estou engajada na sua pesquisa, mas você também está muito engajada na minha sala de aula, certo? Acho que é uma mão dupla que está funcionando muito bem, Está entendendo? Eu não me sinto como se estivesse fazendo uma coisa só para você, eu me sinto como se estivesse fazendo uma atividade em sala de aula com sua ajuda, você está me dando, inclusive, uma ajuda de tempo e de material, etc., que, de outra maneira, talvez eu não pudesse realizar. Então, você consegue tempo e, se precisar de material, consegue material e, com a minha formação de professora nesta língua, eu analiso o material, vejo que tipo de utilização se pode ter na sala de aula e, tendo ampliado este espaço, faço ele acontecer na sala de aula, quer dizer, mesmo que ele seja extra-classe, no caso do CD-Rom, etc..

Para não correremos o risco de fazer uma interpretação errônea e apressada, é preciso entender muito bem o que Clara está querendo dizer, ao expressar “uma ajuda de tempo e de material”, parecendo que nos tornamos, mais do que pesquisadora, uma prestadora de serviços. Sem dúvida, essa assertiva pode dar margem a um tipo de interpretação a qual Luna (1996, p. 26) endereça uma crítica contundente, quando diz:

Por mais verdadeiro que seja o fato de que teoria e prática precisam interagir continuamente e por mais indiscutível que seja a necessidade do compromisso do pesquisador com a realidade, permanece o fato de que ambas — prestação de serviços e pesquisa — têm objetivos e interlocutores diferentes, que desempenham funções diferentes no processo de desenvolvimento do conhecimento.

A utilização dos recursos informatizados envolve um aumento significativo das atividades de aprendizagem e seleção (não necessariamente nesta ordem) do material a ser levado aos alunos, principalmente nesses momentos de mudança de modelos e de hábitos didáticos, o que implica, além disso, um esforço incessante de reflexão. Daí a necessidade contínua de

se realizar um trabalho constante de equipe, não deixando o professor sozinho como único responsável pelas novas atividades que pretende introduzir em sala de aula. É isso justamente o que buscamos fazer desde o início, enfatizando a importância da pesquisa colaborativa: num primeiro momento, através do grupo URIEL, em que se discutiam e se assimilava o trabalho com novos recursos informatizados; num segundo momento, quando, em meio a seus próprios colegas do CA, Clara levava as questões sobre as quais estava refletindo e as soluções a que estava chegando, compartilhando, dessa forma, com eles seu caminhos de pesquisa na ação; e, paralelamente a esse segundo momento, outro grupo atuava, dessa vez a dupla composta por professora e pesquisadora e que, em nenhum momento, deixou de lado a pesquisa colaborativa. É nesse sentido que a nossa colaboração se inseriu nas atividades de sala de Clara: não como ajudante ou prestadora de serviços, mas como cúmplice em um mesmo processo de pesquisa colaborativa e de reflexão na ação. É isso, talvez, que permitiu a Clara atuar, por três vezes, na formação continuada de seus pares. Primeiramente, na IV Mostra Científica, Artística e Cultural, no Encontro Regional Sul de Colégios de Aplicação, ocorrido em 28/5/97, realizado no CA, ocasião em que foi responsável, juntamente conosco, pela oficina "O uso dos recursos informatizados para o ensino de línguas: a experiência do URIEL". Em segundo, numa palestra intitulada "Reflective teaching and computer-assisted language learning", patrocinada pela APLISC (Associação dos Professores de Língua Inglesa de Santa Catarina) e ministrada aos professores da rede pública e privada de ensino de Santa Catarina, realizada no CCE/UFSC, no dia 7/11/97. Em terceiro, numa oficina também patrocinada pela APLISC, intitulada "English teaching and learning: a guided experience with the computer", com 44 inscritos e realizada no CCE/UFSC, em 20/6/98.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Querendo ou não, o conhecimento que produzimos poderá sempre ser usado por alguém, de forma totalmente oposta às nossas intenções.

Rubem Alves. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 24^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, p. 82 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.1).

O movimento reflexivo que subjaz a esta dissertação buscou sempre (e continua buscando, pois que não se encerra um exercício de pensamento pela arbitrariedade de uma data) entender a passagem do ambiente de sala de aula (tomado como singularidade, na figura de Clara e de seus alunos) ao desenvolvimento de novas estratégias docentes frente aos recursos informatizados (subsumidos, então, como um particular), para, daí, apontar para algumas estratégias gerais de formação dos professores de LE para o uso desses recursos. O que se quis, em resumo, foi partir de uma situação concreta (as aulas de Inglês de Clara), parcialmente construída por uma reflexão prévia (a pesquisa exploratória e nossas leituras realizadas sobre a temática em questão), para se chegar a reflexões acerca do processo de formação do professor de LE face aos recursos informatizados. De fato, como afirma Frigotto (1994, p. 88),

As análises dos dados representam o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empirista, passando-se assim do plano do pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade.

Quando nos referimos, acima, ao fato de a situação concreta das aulas ter sido “parcialmente construída”, quisemos fazer menção ao processo de observação como interação: a presença do pesquisador no campo nunca é neutra e, a partir do momento em que toma consciência disso, ele deve tentar entender como se dá (ou pode se dar) sua influência no contexto da pesquisa e dos sujeitos que ela envolve. A esse respeito, Piette (1996, p. 68) vem confirmar essa questão, quando diz que “l’acte de recherche est lui-même un processus d’interaction en situation naturelle qui sollicite la compétence des interactants et donc aussi celle du chercheur.”¹⁰³ Em decorrência, as aulas de Clara, uma vez colocadas em situação de pesquisa, foram alteradas em sua dinâmica e em seus conteúdos, a partir da formação da professora para o uso dos recursos informatizados e, também, quando da utilização efetiva desses recursos com seus alunos.

No caso, procurou-se estabelecer uma formação compartilhada (de Clara, da pesquisadora e de todo o grupo de pesquisa de que ambas ainda participam), em que se quis

103 “O ato de pesquisa é propriamente um processo de interação em situação natural e que faz apelo à competência desses sujeitos em interação assim como à do pesquisador.”

estabelecer uma confluência entre **aprender a usar os recursos informatizados** em sua formação e uma formação **para o uso desses recursos em sala de aula**. Assim, buscamos fazer com que o novo instrumento didático (os recursos informatizados) também fosse instrumento para a própria reflexão teórica e, *a fortiori*, da própria formação de Clara. Dentro de nosso grupo de pesquisa, tentamos estabelecer, desde o início, procedimentos de trabalho estabelecidos com e pelos mesmos recursos informatizados. Nossa própria comunicação se dava, muitas vezes, via correio eletrônico, ocasiões que aproveitávamos para fazer avançar nossas reflexões, tentando resolver problemas teóricos e práticos com o auxílio dessa nossa pequena comunidade eletrônica que então se formava. Com isso, queríamos evitar que, nos primeiros contatos do professor com os novos recursos, se repetisse a situação bastante comum de se reproduzirem os mesmos e antigos padrões de instrução. Com frequência, os docentes que participam ocasionalmente de oficinas de formação, sem o devido acompanhamento constante, retornam para seus ambientes de trabalho e para suas atitudes rotineiras de ensino, sem que comecem a integrar efetivamente os novos recursos a sua prática didática. No caso de Clara, ela não estava sozinha; ela encontrava junto aos professores do CA, assim como em seus colegas do grupo URIEL, o apoio necessário para, mesmo mantendo suas atividades de ensino/aprendizagem, introduzir paulatinamente novos materiais, novos processos e novos recursos. Com isso, ela conseguiu o tempo necessário para a exploração e a aprendizagem ativa, elementos essenciais para uma formação nos e pelos recursos informatizados.

Em consequência, os recursos informatizados foram, o tempo inteiro, pensados como auxiliares efetivos no desenvolvimento da autonomização dos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem das LE. De um lado, buscou-se estabelecer um processo de formação que resultasse também em uma maior autonomia do professor. Isso não significa que, no limite, a formação para o uso dos recursos informatizados se faça *en solitaire*, mas que se busque dar a cada professor uma atuação autônoma dentro do grupo de pesquisa em que ele procura se inserir. Da mesma maneira, os alunos podem também, aos poucos, desenvolver esse caminho de autonomização, a partir das situações de aprendizagem autônoma que o professor for-lhes proporcionando. Não se entenderia, aliás, como formar alunos autônomos sem que seu professor invista no mesmo processo. No

caso, a autonomia não pode ser entendida como uma obrigação ou como um desvincular-se, mas como uma convivência cúmplice entre pessoas que compartilham objetivos e projetos semelhantes.

Nesse momento, não é demais retomar o problema do papel do professor diante dos recursos informatizados. Quando falamos em autonomia cúmplice (não só entre pesquisadores ou docentes, mas também entre professores e alunos), quisemos chamar a atenção para a nova situação que o docente pode construir, **em conjunto com seus alunos**, buscando integrar novas práticas aos procedimentos didáticos que ele já exercia anteriormente e que deseja (ou acha possível) conservar.

Essa mesma cumplicidade (fruto, muito provavelmente, do espírito da pesquisa cooperativa que buscamos imprimir ao trabalho) teve como consequência, por exemplo, o desenvolvimento de projetos comuns entre os professores de LE do CA. Em 1998, graças à elaboração de um projeto coletivo, eles foram selecionados pelo Funpesquisa (programa de financiamento do Departamento de Apoio à Pesquisa, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSC) com o trabalho “Utilização de recursos informatizados nas aulas de línguas estrangeiras no Colégio de Aplicação/UFSC”.

Outro resultado importante da realização dessa pesquisa no CA foi o início de um processo de integração dos espaços informatizados. Anteriormente, havia um espaço de informática, o laboratório do projeto EDUCIN, sem uma vinculação mais efetiva com as atividades dos docentes das séries iniciais do 1º grau. Estes últimos conseguiram, por seu lado, criar um espaço físico próprio para instalar computadores com multimeios. Durante algum tempo, as atividades e os projetos, em ambos os espaços, se desenvolveram separadamente, sem que houvesse uma maior interação entre eles. A realização de parte de nossa pesquisa nesse espaço do 1º grau apontou para a necessidade de se investir nessa interação (de espaços e de reflexões), como forma de dar maior alcance a um projeto político-pedagógico da escola, apontando para uma integração efetiva dos recursos informatizados à prática de todos os docentes.

Isso reafirma uma impressão nossa de que não basta disponibilizar equipamentos e instalações, para se alterar as práticas docentes. Para se chegar a esse resultado, é

essencial também que se desenvolva esse espírito de aprendizagem/formação e de pesquisa em grupo, sem o qual instalações e equipamentos se tornam freqüentemente mal ou subutilizados.

De modo geral, no que se refere à formação dos professores (e não apenas professores de LE, como foi o caso dessa nossa pesquisa), tendo em vista a utilização de recursos informatizados, cremos ser necessário descartar algumas noções que têm sido ventiladas com certa insistência, como o “treinamento” ou a “reciclagem”. A título de exemplo — e exemplo preocupante —, nosso ministro da educação anunciou, em reportagem da *Folha de São Paulo* de 10/7/97, que “somente as escolas cujos professores passarem no «provão de informática» receberão os computadores do programa de informatização que está sendo implantado pelo MEC”. De acordo com as palavras do próprio ministro: “Para isso, temos primeiro que **treinar** os professores, o que já estamos fazendo. As escolas cujos professores passarem no provão, recebem os computadores, as outras não recebem, vão à segunda época” [sem grifos no original]. Em matéria mais recente, n’*O Estado de São Paulo*, de 14/7/98, o presidente do CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), o professor e filósofo José Arthur Gianotti, com respeito às novas tecnologias nas instituições de ensino, defendia a necessidade do ensino a distância e afirmava: “Num país que precisava não só alfabetizar adultos, mas também **reciclar** uma infinidade de professores, essas inovações são indispensáveis” [sem grifos no original]. Não temos como discordar de Gianotti, sobretudo quando ele aponta a premência e a amplitude das tarefas que se anunciam para a educação no Brasil. Todavia — e não nos limitamos aqui a uma mera questão semântica —, há que se tomar muita precaução com a maneira como vêm sendo disponibilizados os investimentos financeiro e humano nessas áreas. O peso da palavra do ministro da educação não deve ser desprezado e, a julgar pelos programas de informatização que tem buscado viabilizar, não iremos muito além do treinamento (automatizante, poderíamos dizer) e da reciclagem (substituição completa de práticas didáticas consideradas deficientes ou ultrapassadas, por outras travestidas de embalagem *high tech*). Ora, em educação, reciclar é termo completamente inapropriado, uma vez que não se pode substituir toda uma

vivência didático-pedagógica por outra, como se se trocasse um disquete num computador. Não temos melhores palavras que as de Marin (1995, p. 14) quando afirma:

Assim sendo, é um termo que — na perspectiva dos profissionais da educação — jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores.

No que se refere às maneiras de se formar o docente, com vistas à utilização de recursos informatizados, cremos já ter sido suficientemente claras, quando discutimos essa questão no capítulo 2, sobretudo na parte 2.2.2, intitulada *Formação ou treinamento? A formação do professor para o uso dos recursos informatizados*, e na parte 2.3., intitulada *Alfabetização tecnológica e construção do conhecimento*. É importante ressaltar que, à época da redação desse capítulo 2, já havíamos passado pela situação de pesquisa de campo com a professora Clara e todas as nossas colocações estavam certamente impregnadas dos problemas e da perspectiva concreta da sala de aula. Assim, em lugar do treinamento e da reciclagem, nos parece muito mais apropriado estabelecer grupos de pesquisa cooperativa, em que os professores, ainda que com níveis distintos de experiência na utilização de recursos informatizados, possam explorar ao máximo o investimento realizado em equipamentos, e estabelecer vínculos entre os docentes que permitam fundar verdadeiramente um ambiente de reflexão-na-ação. Com isso, se consegue também apreender melhor os trabalhos de pesquisa realizados nas universidades, firmando relações entre a reflexão acadêmica e a realidade das escolas brasileiras.

No entanto, para que essa formação se viabilize, é necessário não apenas que os grupos de pesquisa e os equipamentos se tornem viáveis, é essencial investir em cada indivíduo, torná-lo cúmplice (sujeito) e não alvo (objeto) de um programa de informatização. Para isso, o espaço e o tempo dedicados a sua formação têm que ser estabelecidos e respeitados escrupulosamente; as salas de computadores devem estar disponíveis não apenas às visitas de autoridades, mas à utilização efetiva por parte da comunidade escolar, o que inclui tanto as aulas em suporte informatizado, como a utilização individual por parte dos docentes. Queremos dizer, com isso, que os recursos informatizados devem se integrar como mais um instrumento (e não o único!) disponível para o professor. De fato, nada adianta, por exemplo, colocar uma disciplina chama-

da **informática** no currículo (seria o mesmo que criar uma disciplina chamada **vídeo**, para incrementar a utilização de recursos audiovisuais nas escolas). Como ocorre com outros instrumentos didáticos, é preciso torná-lo parte integrante da vida dos professores e dos alunos. Só assim essas tecnologias adquirirão o necessário substrato humanístico e deixarão de ser produtos para se tornarem processos de construção de profissionais e cidadãos.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, M. H. V. *CONFLITOS E INCERTEZAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA RENOVAÇÃO DE SUA PRÁTICA DE SALA DE AULA*. CAMPINAS, SP: INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, UNICAMP, 1996 (TESE DE DOUTORADO).
- _____. *REPENSANDO O CURSO DE LETRAS: HABILIAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. IN [HTTP://ATLAS.UCPel.TCHE.BR/~ALAB/LE.HTM#MARIA](http://atlas.ucpel.tche.br/~alab/le.htm#maria), 1997.
- ALMEIDA, F. J. DE *EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA: OS COMPUTADORES NA ESCOLA*. SÃO PAULO: CORTEZ : AUTORES ASSOCIADOS, 1988 (COLEÇÃO POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO; 19)
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE. "O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SABE A LÍNGUA QUE ENSINA? A QUESTÃO DA INSTRUMENTALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA". IN *CONTEXTURAS. ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA*, nº1, 1992, p. 77-85.
- ANDERSON, JONATHAN. "APPRENTISSAGE DE LANGUES ET ORDINATEUR", IN *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE. NUMÉRO SPÉCIAL - NOUVELLES TECHNOLOGIES ET APPRENTISSAGE DES LANGUES*. AGOSTO/SETEMBRO, 1988, p. 7-19
- ANDRÉ, M. E. D. A. DE. "O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR". IN REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. DA G. N. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS*. SÃO CARLOS: EDUFSCAR, 1996, p. 95-105.
- ANDRÉ, M. E. D. A. DE. & LÜDKE, M. *PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ABORDAGENS QUALITATIVAS*. SÃO PAULO: EPU, 1986 (TEMAS BÁSICOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO).
- ASSMANN, H. *METÁFORAS NOVAS PARA REENCANTAR A EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIA E DIDÁTICA*. PIRACICABA: EDITORA DA UNIMEP, 1996.
- BAKHTIN, M. *MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM: PROBLEMAS FUNDAMENTAIS DO MÉTODO SOCIOLÓGICO NA CIÊNCIA DA LINGUAGEM*. 7ª EDIÇÃO, SÃO PAULO: HUCITEC, 1995.
- BECKER, F. A *EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR: O COTIDIANO DA ESCOLA*. PETRÓPOLIS: VOZES, 1993.
- BELLONI, M. L. "EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA: MISSÃO URGENTE DA ESCOLA", IN *COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE. REVISTA DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO*. v. 10, nº 17, AGOSTO DE 1991, p. 33-45.
- BEM-VINDO AO FUTURO. IN *FOLHA DE SÃO PAULO*. SUPLEMENTO ESPECIAL, 19 DE FEVEREIRO DE 1998.
- BENJAMIN, WALTER. "SOBRE ALGUNS TEMAS EM BAUDELAIRE", IN WALTER BENJAMIN, MAX HORKHEIMER, THEODOR W. ADORNO, JÜRGEN HABERMAS. TRADUÇÃO DE JOSÉ LINO GRÜNNEWALD ET ALII, SÃO PAULO: ED. ABRIL CULTURAL, 1983, p. 29-56. (COLEÇÃO *Os Pensadores*).
- BERTHOUD, A.-C. & PY, B. *DES LINGUISTES ET DES ENSEIGNANTS: MAÎTRISE ET ACQUISITION DES LANGUES SECONDES*. BERN: PETER LANG S.A., 1993 (EXPLORATION: SÉRIE RECHERCHES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION).
- BERTRAND, Y. *THÉORIES CONTEMPORAINES DE L'ÉDUCATION*. 2ª EDIÇÃO, LAVAL: EDITIONS AGENCE D'ARC, 1992.
- BIANCHETTI, LUCÍDIO. "DILEMAS DO PROFESSOR FRENTE AO AVANÇO DA INFORMÁTICA NA ESCOLA", IN *BOLETIM TÉCNICO DO SENAC*, VOL. 23, nº 2, MAIO/AGOSTO-1997, p. 3-12.
- BOHN, H. & VANDRESEN, P. *TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA: O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. FLORIANÓPOLIS: EDITORA DA UFSC, 1988.
- BUSH, V. "AS WE MAY THINK". *THE ATLANTIC MONTHLY*, JULHO DE 1945.
- CADERNOS CED, *ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: METODOLOGIA TRADUZIDA*, NUP/CED/UFSC, FLORIANÓPOLIS, ANO 12, JAN.-JUNHO 1995.

- CANDAU, V. M. F. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS. IN REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. DA G. N. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS*. SÃO CARLOS: EDUFSCAR, 1996, p. 139-152.
- CARIONI, L. "AQUISIÇÃO DE SEGUNDO LÍNGUA: A TEORIA DE KRASHEN". IN BOHN, H. & VANDRESEN, P. *TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA: O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. FLORIANÓPOLIS: EDITORA DA UFSC, 1988, p. 50-74.
- CARRAHER, D. W. *SENSE CRÍTICO: DO DIA-A-DIA ÀS CIÊNCIAS HUMANAS*. SÃO PAULO: PIONEIRA, 1983 (MANUAIS DE ESTUDO).
- CAVALCANTI, M. C. "METODOLOGIA DA PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA". IN ANAIS DO I INPLA, PUC/SP, 1990, p. 41-48.
- CAVALCANTI, M. C. & LOPES, L. P. DA M. "IMPLEMENTAÇÃO DE PESQUISA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS NO CONTEXTO BRASILEIRO". IN *TRABALHOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA*, NÚMERO 17, 1990, p. 133-144.
- CELANI, M.A.A. "A INTEGRAÇÃO POLÍTICO-ECONÔMICA DO FINAL DO MILÊNIO E O ENSINO DE LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S) NO PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS". IN *BOLETIM DA ABRALIN*, nº 18, AGOSTO DE 1996, p. 21-36.
- _____. "AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A IDEOLOGIA SUBJACENTE À ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DA ESCOLA PÚBLICA". IN *CLARITAS*, SÃO PAULO, 1994, p. 9-19.
- _____. *TRANSDISCIPLINARIDADE NA LINGÜÍSTICA APLICADA NO BRASIL*. CAMPINAS, SP: EDITORA DA UNICAMP (NO PRELO).
- CELANI, M.A.A. & PASCHOAL, M. S. Z. *LINGÜÍSTICA APLICADA: DA APLICAÇÃO DA LINGÜÍSTICA À LINGÜÍSTICA TRANSDISCIPLINAR*. SÃO PAULO: EDUC, 1992.
- CORACINI, M.J.R.F. (ORG.) *O JOGO DISCURSIVO NA AULA DE LEITURA: LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA*. CAMPINAS: PONTES, 1995.
- COSTA, D. N. M. DA. *POR QUE ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA DE 1º GRAU*. SÃO PAULO: EPU, EDUC, 1987.
- COSTA, M. C. V. "PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE CIÊNCIAS, PARADIGMAS TEÓRICOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS". IN *CADERNOS DE PESQUISA*, nº 90, AGOSTO DE 1994, p. 15-20.
- CUNHA, M. I. DA. *O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA*. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 1989 (COLEÇÃO MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO).
- D'AMBRÓSIO, U. "UM EMBASAMENTO FILOSÓFICO PARA AS LICENCIATURAS". IN BICUDO, M. A. V. & SILVA JR., C. A. DA. *FORMAÇÃO DO EDUCADOR: DEVER DO ESTADO, TAREFA DA UNIVERSIDADE*. SÃO PAULO: EDITORA DA UNESP, 1996, p. 37-45 (SEMINÁRIOS E DEBATES).
- DEBYSER, F. "DES USAGES PÉDAGOGIQUES DE LA TÉLÉMATIQUE". IN *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, PARIS, nº 252, OUTUBRO-NOVEMBRO DE 1992, p. 63-64.
- DEMARTINI, P. P. "ATUALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES POR MULTIMEIOS", IN *TECNOLOGIA EDUCACIONAL*, RIO DE JANEIRO, VOL. 22, nº 113/114, JULHO/OUTUBRO DE 1993, p. 75-78.
- DEMO, P. "FORMAÇÃO PERMANENTE DE FORMADORES - EDUCAR PELA PESQUISA". IN MENEZES, L.C. (ORG.) *PROFESSORES: FORMAÇÃO E PROFISSÃO*, CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS; SÃO PAULO: NUPES, 1996. - (COLEÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES).
- _____. *PESQUISA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: METODOLOGIA CIENTÍFICA NO CAMINHO DE HABERMAS*. 2ª EDIÇÃO, RIO DE JANEIRO: TEMPO BRASILEIRO, 1996 (BIBLIOTECA DO TEMPO UNIVERSITÁRIO).
- ENRICONE D. C. & FARIA E. T. "FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ESTUDOS CONTINUADOS", IN ANPED. *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIÃO SUL*. FLORIANÓPOLIS: FÓRUM SUL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1998 [CD-ROM].
- ERICKSON, F. "QUALITATIVE METHODS". IN LINN, R. L. & ERICKSON, F. *QUANTITATIVE METHODS. QUALITATIVE METHODS*. LONDRES, NOVA IORQUE: MACMILLAN PUBLISHING COMPANY, 1990 (RESEARCH IN TEACHING AND LEARNING, VOL. 2).

- _____. "MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA". IN WITTRICK, M. C. *LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA: MÉTODOS CUALITATIVOS Y DE OBSERVACIÓN*, BARCELONA: PAIDOS, 1989, p. 195-295.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *PESQUISA PARTICIPANTE*. 2ª EDIÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ - AUTORES ASSOCIADOS, 1989.
- FAZENDA, I. (ORG.). *METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL*. 3ª EDIÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ, 1994 (BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO, SÉRIE I, ESCOLA; VOL. 11).
- _____. *NOVOS ENFOQUES DA PESQUISA EDUCACIONAL*. 2ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1992.
- FREIRE, P. *A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM*. SÃO PAULO: AUTORES ASSOCIADOS - CORTEZ, 1982 (COLEÇÃO POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO; 4).
- _____. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA*. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1997 (COLEÇÃO LEITURA).
- FRIGOTTO, G. "O ENFOQUE DA DIALÉTICA MATERIALISTA HISTÓRICA NA PESQUISA EDUCACIONAL". IN FAZENDA, I. (ORG.). *METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL*. 3ª EDIÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ, 1994 (BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO, SÉRIE I, ESCOLA; VOL. 11), p. 69-90.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO*. 2ª ED. SÃO PAULO: FDE. DIRETORIA TÉCNICA, 1994 (SÉRIE IDÉIAS, Nº 4).
- FURSTENBERG, G. "SCÉNARIOS D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE". IN *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, PARIS, NÚMERO ESPECIAL, JULHO DE 1997, p. 64-75.
- GALISSON, R. "À ENSEIGNANT NOUVEAU, OUTILS NOUVEAUX: LES OUTILS DE LA MODERNITÉ". IN *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, PARIS, NÚMERO ESPECIAL, JANEIRO 1995, p. 71-78.
- GAMBOA, S. S. "A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE". IN REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. DA G. N. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS*. SÃO CARLOS: EDUFSCAR, 1996, p. 115-130.
- _____. "TEORIA E PRÁTICA: UMA RELAÇÃO DINÂMICA E CONTRADITÓRIA". IN *MOTRIVIVÊNCIA*, DEZEMBRO DE 1995, p. 31-45.
- _____. "A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE", IN REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. DA G. N. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS*. SÃO CARLOS: EDUFSCAR, 1996, p. 115-130.
- GAMBOA, S. S. & SANTOS FILHO, J. C. DOS (ORG.). *PESQUISA EDUCACIONAL: QUANTIDADE-QUALIDADE*. 2ª EDIÇÃO, SÃO PAULO: CORTEZ, 1997. (QUESTÕES DA NOSSA ÉPOCA; 42).
- GERALDI, J. W. *PORTOS DE PASSAGEM*. 2ª EDIÇÃO, SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1993 (TEXTO E LINGUAGEM).
- GARCEZ, P.M. "HELPING PHILIPPE: CONSTRUCTIONS OF A COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT". IN *WORKING PAPERS IN EDUCATIONAL LINGUISTICS*, Nº 11(2), 1995, p. 39-65.
- GERMAIN, C. *EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES: 5000 ANS D'HISTOIRE*. PARIS: CLE INTERNATIONAL, 1993.
- GHON, M. DA G. M. "A PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS" IN *PESQUISA PARTICIPANTE E EDUCAÇÃO*. SÃO PAULO: CORTEZ 1984, p. 3-14. (CADERNO CEDES; 12)
- GÓMEZ, A. P. "O PENSAMENTO PRÁTICO DO PROFESSOR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO". IN NÓVOA, A. (ORG.). *Os PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO*. LISBOA: PUBLICAÇÕES DOM QUIXOTE, 1995, p. 95-114.
- GUTIERREZ, F. & PRIETO, D. *A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ALTERNATIVA*. CAMPINAS: PAPIRUS, 1994. (SÉRIE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL DO INSTITUTO PAULO FREIRE)
- HAGENE, C. *LE SOUFFLE DE LA LANGUE: VOIES ET DESTINS DES PARLERS D'EUROPE*. PARIS: EDITIONS ODILE JACOB, 1992.

- HALLIDAY, M.A.K, MCINTOSH, A & STREVEVS, P. *AS CIÊNCIAS LINGÜÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS*. PETROPÓLIS : VOZES, 1974.
- HAMELINE, D. "O EDUCADOR E A ACÇÃO SENSATA". IN NÓVOA, A. *PROFISSÃO PROFESSOR*. PORTO: PORTO EDITORA, 1991, p.33-60.
- HARKOT, E. G. *EMPREGO DO COMPUTADOR NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÃO LINGÜÍSTICO-COMPARATIVA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS*. SÃO PAULO: FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, USP, 1990 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- KINCHELOE, J. L. *A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO COMPROMISSO POLÍTICO: MAPEANDO O PÓS-MODERNO*. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1997.
- KLEIN, W. *L'ACQUISITION DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE*. PARIS: ARMAND COLIN, 1989.
- KOSIK, K. *DIALÉTICA DO CONCRETO*. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1976.
- LA TAILLE, Y. DE. *ENSAIO SOBRE O LUGAR DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO*. SÃO PAULO: IGLU, 1990.
- LECLERCQ, H., MORALES, G. & SCHERER, A. E. "LES NOUVELLES TECHNOLOGIES AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ INTERCULTURELLE DANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES VIVANTES". IN *CADERNO DE RESUMOS DO XIX CONGRESSO DA FEDERAÇÃO MUNDIAL DE ASSOCIAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS*. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 1997.
- LEFFA, V. J. "METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS". IN BOHN, H. & VANDRESEN, P. *TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA: O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. FLORIANÓPOLIS: EDITORA DA UFSC, 1988, p. 211-235.
- LÉVY, P. *LES TECHNOLOGIES DE L'INTELLIGENCE. L'AVENIR DE LA PENSÉE À L'ÈRE INFORMATIQUE*. PARIS: EDITIONS DU SEUIL, 1993.
- _____. *A INTELIGÊNCIA COLETIVA*. SÃO PAULO: ILUMINURAS, 1998.
- LITTLE, D. "LEARNING AS DIALOGUE: THE DEPENDENCE OF LEARNER AUTONOMY ON TEACHER AUTONOMY". IN *SYSTEM*, VOL. 23, Nº 2, 1995, p. 175-181.
- LITWIN, E. (ORG.). *TECNOLOGIA EDUCACIONAL: POLÍTICA, HISTÓRIAS E PROPOSTAS*. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1997.
- LOLLINI, P. *DIDÁTICA & COMPUTADOR: QUANDO E COMO A INFORMÁTICA NA ESCOLA*. SÃO PAULO: EDIÇÕES LOYOLA, 1991.
- LUNA, S. V. DE. *PLANEJAMENTO DE PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO*. SÃO PAULO: EDUC, 1996.
- MACHADO, N. J. *EPISTEMOLOGIA E DIDÁTICA: AS CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO E INTELIGÊNCIA E A PRÁTICA DOCENTE*. SÃO PAULO: CORTEZ, 1995.
- MACLAREN, P. *A VIDA NAS ESCOLAS: UMA INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA CRÍTICA NOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO*. 2ª EDIÇÃO, PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1997.
- MAGALHÃES, H. M. G. DE & DIAS, R. *PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESTRANGEIRA*. BELO HORIZONTE: EDITORA DA UFMG, 1988.
- MARIN, A. J. "EDUCAÇÃO CONTINUADA: INTRODUÇÃO A UMA ANÁLISE DE TERMOS E CONCEPÇÕES". IN *CADERNOS CEDES*, Nº 36, 1995, CAMPINAS: PAPIRUS/CEDES, p. 13-20.
- MARQUES, C. P. C., MATTOS, M. I. L. DE & LA TAILLE, Y. DE. *COMPUTADOR E ENSINO: UMA APLICAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA*. SÃO PAULO: ÁTICA, 1986.
- MARTINS, J. F. "SOBRE LINGUAGENS, MEIOS E INTERAÇÕES: ENCURTANDO CAMINHOS (O PAPEL DA INFORMAÇÃO E A PRESENÇA DA MÍDIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA)". IN BICUDO, M. A. V. & SILVA JR., C. A. DA. *FORMAÇÃO DO EDUCADOR: DEVER DO ESTADO, TAREFA DA UNIVERSIDADE*. SÃO PAULO: EDITORA DA UNESP, 1996, p. 61-68 (SEMINÁRIOS E DEBATES).
- MATURANA, H. R. & VARELA, F. G. *EL ÁRBOL DEL CONOCIMIENTO: LAS BASES BIOLÓGICAS DEL ENTENDIMIENTO HUMANO*. SANTIAGO: EDITORIAL UNIVERSITARIA, 1990.

- MEEUSE, P. "LE SERPENT QUI SE MORD LA QUEUE", IN HILLENAAR, H. & VAN DER STANE, E. (ORG.). *LE ROMAN, LE RÉCIT ET LE SAVOIR*, CRIN (CAHIERS DE RECHERCHES DES INSTITUTS NÉERLANDAIS DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES), nº 15, 1986, p. 31-42.
- MENEZES, S. P. DE. *LOGO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O USO INTERDISCIPLINAR DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO*. SÃO PAULO: ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES, USP, 1993 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *JORNAL DO MEC*, NÚMERO ESPECIAL, BRASÍLIA: JULHO DE 1997.
- _____. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. LÍNGUA ESTRANGEIRA: VERSÃO PRELIMINAR PARA DISCUSSÃO NACIONAL*. BRASÍLIA: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997.
- MIZUKAMI, M. DA G. N. "DOCÊNCIA, TRAJETÓRIAS PESSOAIS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL". IN REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. DA G. N. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS*. SÃO CARLOS: EDUFSCAR, 1996, p. 59-91.
- MONTEIRO, D. C. "CAMINHOS PARA A REFLEXÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA". IN *CONTEXTURAS - ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA*, nº 3, 1996, p. 47-53.
- MORAES, M. C. "INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA". IN *EM ABERTO*, BRASÍLIA, ANO 12, nº 57, JAN.MAR/1993, p. 17-26.
- NOGUEIRA, L. A *CRIANÇA E O COMPUTADOR: INSTANTÂNEO DA MODERNIDADE ATRAVÉS DAS LENTES INFANTIS*. RIO DE JANEIRO: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, PUC/RJ, 1996 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- NÓVOA, A. "O PASSADO E O PRESENTE DOS PROFESSORES". IN NÓVOA, A. *PROFISSÃO PROFESSOR*. PORTO: PORTO EDITORA, 1991, p. 9-32.
- NUNAN, D. *RESEARCH METHODS IN LANGUAGE LEARNING*. CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1992.
- OLIVEIRA C.L. P. *LES ACTIVITÉS LUDIQUES DANS LES CLASSES DE FLE*. STRASBOURG : UNIVERSITÉ DE SCIENCES HUMAINES DE STRASBOURG/FRANCE, 1997. (MÉMOIRE DE MAÎTRISE).
- OLIVEIRA, R. DE. *INFORMÁTICA EDUCATIVA: DOS PLANOS E DISCURSOS À SALA DE AULA*. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 1997 (COLEÇÃO MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO).
- PAIVA, V. L. M. DE O. *REPENSANDO O CURSO DE LETRAS: HABILIAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. IN [HTTP://ATLAS.UCPEL.TCHE.BR/~ALAB/LE.HTM#MARIA](http://atlas.ucpel.tche.br/~alab/le.htm#maria), 1997.
- PELÓGIA, A. B. R. "ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL POR MEIO DE UM TUTOR MULTIMÍDIA - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA". IN *RENCONTRES*, NÚMERO ESPECIAL, OUTUBRO DE 1996, p. 49-64.
- PIETRARÓIA, C. M. C. "UNE CLASSIFICATION DES LOGICIELS POUR LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE". IN *RENCONTRES*, nº 5, 1995.
- _____. "LECTURES ET NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS LA SALLE DE LANGUES : BASES POUR UNE INTERACTION RÉUSSIE". IN *RENCONTRES*, NÚMERO ESPECIAL, OUTUBRO DE 1996, p. 65-83.
- _____. *PERCURSOS DE LEITURA: LÉXICO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA*. SÃO PAULO: ANNABLUME, 1997.
- PIETTE, A. *ETHNOGRAPHIE DE L'ACTION: L'OBSERVATION DES DÉTAILS*. PARIS: EDITIONS MÉTAILLÉ, 1996.
- PORCHER, L. "QUELQUES ÉTATS DE LA CULTURE". IN *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, PARIS, NÚMERO ESPECIAL, JANEIRO DE 1996, p. 4-5.
- POSTMAN, N. *TECNOPÓLIO: A RENDIÇÃO DA CULTURA À TECNOLOGIA*. SÃO PAULO: NOBEL, 1994.
- PRABHU, N.S. *SECOND LANGUAGE PEDAGOGIC*. LONDON: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1987.
- _____. "THERE IS NO BEST METHOD-WHY? IN *TESOL QUARTERLY*, VOL. 24 nº2, SUMMER 1990, pp. 161-176.

- PRADO, C.L. *LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO MERCADO DE BENS SIMBÓLICOS: UM ESTUDO NOS CENTROS DE LÍNGUAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE*. BELO HORIZONTE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG, 1995 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- PRETTO, N. *UMA ESCOLA COM/SEM FUTURO*. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 1996 (COLEÇÃO MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO).
- PROEDUCAR. *INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO*. BRASÍLIA: DOCUMENTOS POLICOPIADOS, S.D.
- PUREN, C. "INNOVATION ET VARIATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES". IN *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, PARIS, Nº 244, OUTUBRO - 1991, p. 39-47.
- RAILLARD, S. "DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ... À L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE". IN *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, PARIS, Nº 278, JANEIRO 1996, p. 42-44.
- RAUEN, A. DE S. *EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA- EDUCIN*. PROJETO DE ENSINO E EXTENSÃO APRESENTADO À COORDENADORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. FLORIANÓPOLIS: 1992.
- _____. *RELATÓRIO PARCIAL DE ATIVIDADES DO PROJETO EDUCIN - AMOSTRA DE SOFTWARES EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS NO PERÍODO 94/95*. DOCUMENTO POLICOPIADO. FLORIANÓPOLIS: 1995.
- REZK, A., SEABRA, C., STORCH, S. ET ALII. *A REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA E OS NOVOS PARADIGMAS DA SOCIEDADE*. BELO HORIZONTE: OFICINA DE LIVROS; SÃO PAULO: IPSE, 1994.
- RIVERS, W. M. *A METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. TRADUÇÃO DE HERMÍNIA S. MARCHI. SÃO PAULO: PIONEIRA, 1975.
- ROCHA, M. N. DA. "AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES", IN *CADERNO DE RESUMOS DO XIX CONGRESSO DA FEDERAÇÃO MUNDIAL DE ASSOCIAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS*. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. "CONSCIÊNCIA E ACÇÃO SOBRE A PRÁTICA COMO LIBERTAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES". IN NÓVOA, A. *PROFISSÃO PROFESSOR*. PORTO: PORTO EDITORA, 1991, p. 61-92.
- SAMPAIO, M. N. *ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR: A BUSCA DE UM CONCEITO*. RIO DE JANEIRO: FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UFRJ, 1996 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- SANDHOLTZ, J. H., RINGSTAFF, C. & DWYER, D. C. *ENSINANDO COM TECNOLOGIA: CRIANDO SALAS DE AULAS CENTRADAS NOS ALUNOS*. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1997.
- SANTOS, A. DE C. P. L. DOS. *A MEDIATECA E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. FLORIANÓPOLIS: NEP/CED/UFSC, 1996 (SÉRIE DOCUMENTOS, Nº 1, PA53 E3).
- SANTOS, L. L. DE C. P. "PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE". IN REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. DA G. N. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS ATUAIS*. SÃO CARLOS: EDUFSCAR, 1996, p. 131-136.
- SANTOS, N. "COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO: DISCUTINDO ALGUNS PONTOS CRÍTICOS". IN *EM ABERTO*, BRASÍLIA, ANO 12, Nº 57, JAN.MAR/1993, p. 27-31.
- SCATENA, A.M. *A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DO COMPUTADOR NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. FLORIANÓPOLIS: NEP/CED/UFSC, 1996 (SÉRIE DOCUMENTOS, Nº 1, PA53 E3).
- SCHAFF, A. *A SOCIEDADE INFORMÁTICA: AS CONSEQÜÊNCIAS SOCIAIS DA SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL*. 4ª EDIÇÃO, SÃO PAULO: EDITORA DA UNESP — EDITORA BRASILENSE, 1995.
- SCHEIBE, L. "O ENSINO DE 1º GRAU: GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O DESAFIO DA QUALIDADE". IN *REVISTA ANDE*, ANO 1, Nº 6, 1982, p. 11-14.
- _____. "O SABER FAZER NA ESCOLA: NOVOS CAMINHOS PARA A DIDÁTICA". IN *REVISTA ANDE*, ANO 1, Nº 5, 1982, p. 39-41.
- SCHÖN, D. A. "FORMAR PROFESSORES COMO PROFISSIONAIS REFLEXIVOS". IN NÓVOA, A. (ORG.). *OS PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO*. LISBOA: PUBLICAÇÕES DOM QUIXOTE, 1995, p. 78-91.

- SCLIAR-CABRAL, L. "SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS LÍNGUAS E A APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA DAS SEGUNDAS LÍNGUAS". IN BOHN, H. & VANDRESEN, P. *TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA: O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. FLORIANÓPOLIS: EDITORA DA UFSC, 1988, p. 40-49.
- SEABRA, C. "SÍNTESE DA EXPOSIÇÃO" IN **FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO**, São Paulo: FDE, 1994, pp.29-33. (Série Idéias; nº 4).
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO DE SANTA CATARINA. - LÍNGUA ESTRANGEIRA: A MULTIPLICIDADE DE VOZES. *PROPOSTA CURRICULAR*. FLORIANÓPOLIS: IMPRENSA DO ESTADO, 1998, p. 92-104.
- SETZER, V. W. *CUIDADO COM OS COMPUTADORES!* IN [HTTP://WWW.IME.USP.BR/~VWSETZER/REV-EXAM.HTML](http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/rev-exam.html).
- SOFFNER, ROSEMARY. *AS NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE EDUCADORES*. IN [HTTP://WWW.ECA.USP.BR/ECA/PROF/MORAN/ROSEMARY.HTM](http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/rosemary.htm).
- TENÓRIO, R. M. *COMPUTADORES DE PAPEL: MÁQUINAS ABSTRATAS PAR UM ENSINO CONCRETO*. SÃO PAULO: CORTEZ - AUTORES ASSOCIADOS, 1991 (COLEÇÃO POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO, 42).
- THIOLLENT, M. *METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO*. 6ª EDIÇÃO, SÃO PAULO: CORTEZ, 1994.
- THOMAS, M. "D'UN JOURNAL DE BORD À L'AUTRE : ÉCHOS D'UNE RÉSTANCE...", IN *ACTES DU COLLOQUE ACQUISITION DES LANGUES*. SAINT-ÉTIENNE, 1993A, p. 1-5.
- _____. "L'APPRENTISSAGE RÉFLEXIF D'UNE LANGUE INCONNUE", IN *IDIOMAS*. NÚMERO 16, 1993B, p. 1-5.
- TRAMONTE, C. *ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL*. FLORIANÓPOLIS: DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO, CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UFSC, 1996 (TRABALHO APRESENTADO PARA O CONCURSO DE PROFESSOR-ASSISTENTE DE ITALIANO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO).
- TRAUER, E. *ALEMÃO: UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA CATARINENSE?* FLORIANÓPOLIS: CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UFSC, 1994 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- TRIVIÑOS, A. N. S. *INTRODUÇÃO À PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*. SÃO PAULO: ATLAS, 1987.
- VALENTE, J. A. (ORG.). *COMPUTADORES E CONHECIMENTO: REPENSANDO A EDUCAÇÃO*. CAMPINAS. SP: GRÁFICA DA UNICAMP, 1993.
- VAN LIER, L. *THE CLASSROOM AND THE LANGUAGE LEARNER: ETHNOGRAPHY AND SECOND-LANGUAGE CLASSROOM RESEARCH*. LONDRES, NOVA IORQUE: LONGMAN, 1988.
- VIEIRA, J. R. *A APRENDIZAGEM REFLEXIVA DE UMA NOVA LE COMO ESTÁGIO DE RE-CONHECIMENTO DO PROCESSO DE APRENDER LÍNGUAS*. TEXTO INÉDITO. FLORIANÓPOLIS, 1997A.
- _____. *ENSINO REFLEXIVO E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NA SALA DE LÍNGUAS: UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC*. TEXTO INÉDITO. FLORIANÓPOLIS, 1997B.
- _____. *COMPREENSÃO DE TEXTO: UMA EXPERIÊNCIA NO LABORATÓRIO DE COMPUTAÇÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO*. TEXTO INÉDITO. FLORIANÓPOLIS, 1997C.
- WALLACE, M. J. *TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS. A REFLECTIVE APPROACH*. CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1991.
- WARSHAUER, M. *E-MAIL FOR ENGLISH TEACHING: BRINGING THE INTERNET AND COMPUTER LEARNING NETWORKS INTO THE LANGUAGE CLASSROOM*. ALEXANDRIA (VA): TESOL, 1995.
- _____. *COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING: AN INTRODUCTION*. IN [HTTP://WWW.LLL.HAWAII.EDU/MARKW/CALL.HTML](http://www.lll.hawaii.edu/markw/call.html).
- WEININGER, M. J. *ESTUDO AUTÔNOMO COM AJUDA DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. FLORIANÓPOLIS : NEP/CED/UFSC, 1996 (SÉRIE DOCUMENTOS, nº 1, PA53 E3).

- _____. "EXEMPLOS DO USO CRIATIVO DE RECURSOS INFORMATIZADOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS". IN *RENCONTRES*, NÚMERO ESPECIAL, OUTUBRO DE 1996, p. 103-119.
- WIDDOWSON, H. G. *O ENSINO DE LÍNGUAS PARA A COMUNICAÇÃO*. CAMPINAS, SP: PONTES, 1991 (LINGUAGEM-ENSINO).
- WITTROCK, M. C. *LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA, II: MÉTODOS CUALITATIVOS Y DE OBSERVACIÓN*. BARCELONA, BUENOS AIRES, MÉXICO: PAIDÓS EDUCADOR, 1989.
- WOODS, P. "ASPECTOS SOCIAIS DA CRIATIVIDADE DO PROFESSOR". IN NÓVOA, A. *PROFISSÃO PROFESSOR*. PORTO: PORTO EDITORA, 1991, p. 125-153.
- _____. *LA ESCUELA POR DENTRO: LA ETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*. 3ª EDIÇÃO, BARCELONA, BUENOS AIRES, MÉXICO: EDICIONES PAIDÓS, 1993.
- ZEICHNER, K. "NOVOS CAMINHOS PARA O PRATICUM: UMA PERSPECTIVA PARA OS ANOS 90" IN NÓVOA, A. (ORG.). *Os PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO*. LISBOA: PUBLICAÇÕES DOM QUIXOTE, 1995, p. 117-138.

ANEXOS

ANEXO 1

FEESC**Microsoft Certified**
Solution Provider**CENTRO DE TREINAMENTO EM INFORMÁTICA**

PROGRAMAÇÃO DE TREINAMENTO

MANHÃ 8:30 - 11:30

TARDE 14:00 - 17:00

NOITE 18:30 - 21:30

FEVEREIRO	TURNO	PERÍODO	MARÇO	TURNO	PERÍODO
Windows Básico	Manhã	09 a 13 16 a 20	Windows Básico	Manhã	02 a 06 09 a 13
	Tarde	09 a 13 16 a 20		Tarde	16 a 20
				Noite	16 a 20
Word 97 Básico	Tarde	09 a 13	Word 97 Básico	Manhã	02 a 06 09 a 13
				Tarde	02 a 06
Excel 97 Básico	Manhã	09 a 13	Excel 97 Básico	Manhã	16 a 20
	Tarde	16 a 20		Tarde	23 a 27
Internet Básico	Manhã	16 a 20	Powerpoint 97 Básico	Tarde	09 a 13
3D Studio MAX (40 h)	Noite	09 a 20	Access 97 Básico	Tarde	16 a 20
Linguagem Java	Noite	09 a 20	Access 97 Avançado	Tarde	23 a 27
			Internet Básico	Manhã	23 a 27
				Noite	16 a 20
			Java Script	Noite	02 a 06
			DELPHI 3.0	Noite	23.03 a 03.04
			AUTOCAD R14 BÁSICO	Tarde	02 a 13
			AUTOCAD R14 AVANÇADO	Noite	02 a 13
			WINDOWS 98 UPGRADE MICROSOFT OFFICIAL CURRICULUM	Noite	30.03 a 03.04
			NETWORKING ESSENTIALS MICROSOFT OFFICIAL CURRICULUM	Manhã	16 a 20
			WEB ESSENTIALS MICROSOFT OFFICIAL CURRICULUM	Manhã	23 a 27

TREINAMENTOS DE SEGUNDA A SEXTA
 FONE: 234-1279 - FAX: 331-9677
www.feesc.ufsc.br/cursos
ctinf@ilha.feesc.ufsc.br

ANEXO 2

**RELAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DAS DIVERSAS REGIÕES DO
ESTADO DE SANTA CATARINA CONTEMPLADAS COM LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA**

ANO 1996 - 1º Semestre

Nº	TELEFONE	ESCOLAS	Nº DE ALUNOS			MUNICÍPIO	CRE	PROF.	EQUIP.
			Pré	1º G	2º G				
01	0482 442278	CE Prof. Anibal Nunes Pires	-	546	1.469	2.015	01ª	108	20
02	0482 340098	CE Getúlio Vargas	85	1.541	765	2.391	01ª	126	20
03	0482 246058	CE Vanderley Júnior	60	1.633	571	2.264	01ª	85	20
04	0486 262150	CE Henrique Fontes	75	967	413	1.455	02ª	74	18
05	0484 330470	CE Prof. Lapagesse	-	894	188	1.082	03ª	52	11
06	0473 240612	CE Governador Celso Ramos	50	1.508	655	2.213	04ª	102	20
07	0473 820435	CE Rui Barbosa	-	552	879	1.431	04ª	69	15
08	0473 330068	CE Frederico Hardt	64	685	527	1.276	04ª	72	13
09	0474 329700	CE Presidente Médici	116	918	595	1.629	05ª	69	18
10	0474 440106	CE Santa Catarina	40	500	701	1.241	05ª	70	14
11	0478 221124	CE Prof. Henrique da Silva Fontes	118	896	991	2.005	06ª	74	20
12	0473 572171	CE Gertrud Aichinger	47	642	180	869	06ª	42	10
13	0473 521579	CE Dep. Orlando Bertoli	61	781	408	1.241	06ª	45	15
14	0473 572297	CE Eliseu Guilherme	48	630	170	861	06ª	38	10
15	0478 620441	CE Luiz Bertoli	-	533	355	908	06ª	35	10
16	0492 232878	CE Nossa Senhora do Rosário	50	1.044	507	1.599	07ª	66	18
17	0492 233450	CE Gen. José Pinto Sombra	20	1.225	75	1.350	07ª	52	14
18	0476 421611	CE Barão de Antonina	-	665	1.206	1.891	08ª	87	20
19	0495 220760	CE Gov. Celso Ramos	93	486	436	922	09ª	54	10
20	0495 220750	CE São José	50	1.003	435	1.531	09ª	65	15
21	0495 551574	CE Pref. Silvio Santos	47	490	165	705	09ª	35	10
22	0499 442445	CE Prof. Olavo Cecco Rigon	24	1.025	1.486	2.558	10ª	104	20
23	0494 522371	CE Raimundo Corrêa	-	740	89	853	10ª	37	10
24	0494 581104	CE Gen. Liberato Bitencourt	-	416	144	604	10ª	35	10
25	0497 222223	CE Bom Pastor	44	1.281	892	2.173	11ª	86	20

26	0497 221804	CE Profª Zélia Scharf	89	1.171	553	1.813	Chapécó	11ª	73	20
27	0497 463226	CE Prof. Jurema Savi Milanez	52	555	184	791	Quilombo	11ª	41	10
28	0498 640364	CE Nossa Senhora da Salete	-	805	727	1.532	Maravilha	12ª	59	16
29	0498 771037	CE São Vicente	18	717	205	940	Itapiranga	12ª	38	10
30	0473 441677	CE Dep. Nilton Kucker	71	788	1.206	2.065	Itajaí	13ª	91	20
31	0473 672951	CE Presidente João Goulart	102	1.684	819	2.605	Bal. Camboriú	13ª	100	20
32	0496 621931	CE Paulo Schiefler	88	746	607	1.441	Caçador	14ª	77	14
33	0485 241011	CE Profª Maria Garcia Pessi	52	862	208	1.122	Araranguá	15ª	46	12
34	-----	CE Santa Terezinha	44	1.103	219	1.266	Brusque	16ª	58	14
35	0494 330180	CE Pres. Artur da Costa e Silva	107	763	590	1.460	Xanxerê	17ª	62	15
36	0476 221930	CE Santa Cruz	32	624	629	1.291	Canoinhas	18ª	69	14
37	0473 720544	CE Prof. Heleodoro Borges	71	339	341	751	Jaraguá do Sul	19ª	48	10
38	0482 550022	CE Eng. Annes Gualberto	-	224	862	1.086	Imbituba	20ª	62	10
39	0486 440471	EB Comendador Rocha	100	930	-	1.030	Laguna	20ª	49	10
40	0478 331258	CE Roberto Moritz	-	437	394	831	Ituporanga	21ª	49	10
41	0476 333466	CE Orestes Guimarães	47	693	309	1.049	S. Bento do Sul	22ª	49	10

TOTAL

57.654

2.653

596

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
COORDENADORIA GERAL DE ENSINO
DIRETORIA DE TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO

RELAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DAS DIVERSAS REGIÕES DO
ESTADO DE SANTA CATARINA CONTEMPLADAS COM LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA

ANO: 1996 - 2º Semestre

Nº	TELEFONE	ESCOLAS	Nº DE ALUNOS			MUNICÍPIO	CRE	PROF.		EQUIP.
			Pré	1º G	2º G			Efetivo	ACT	
01	048-2248613	CE Henrique Studieck	42	709	438	Florianópolis	01ª	38	29	10
02	048-2221479	Instituto Estadual de Educação	295	3.006	3.771	Florianópolis	01ª	310	249	20
03	048-2447720	CE Presidente Roosevelt	49	1.224	325	Florianópolis	01ª	57	26	10
04	048 -6220224	CE Sen. Francisco B. Gallotti	-	403	1.230	Tubarão	02ª	51	25	10
05	047-4460689	CE Cons. Astrogildo Odon Aguiar	75	792	248	Barra Velha	05ª	17	30	10
06	049-2450524	Colégio Santa Terezinha	161	1.094	351	Curitibanos	07ª	42	31	10
07	049-7531368	CE Gomes Carneiro	54	786	77	Xaxim	17ª	22	20	10
08	047-3720326	CE Holando Marcelino Gonçalves	48	525	331	Jaraguá do Sul	19ª	23	20	10
09	047-6330003	CE São Bento	50	1.180	626	S. Bento do Sul	22ª	34	41	10
10	047-3320073	CE Frei Godofredo	103	635	447	Gaspar	04ª	39	31	10
11	047-8451126	CE Arno Sieverdt	57	772	275	Pouso Redondo	06ª	17	37	10
12	049-2421106	C. Agrícola Caetano Costa	-	-	150	S. José do Cerrito	07ª	10	05	10
13	047-6220324	C. Agrícola Vidal Ramos	-	-	274	Canoinhas	18ª	17	08	10
14	049-5241333	C. Agrícola Jaldyr F. da Silva	-	-	189	Água Doce	09ª	12	09	10
15	049-8770283	C. Agrícola São José	22	238	413	Itapiranga	12ª	16	17	10
16	049-8221908	C. Agrícola Getúlio Vargas	-	153	-	S. Miguel do Oeste	12ª	07	12	10
TOTAL			956	11.517	9.145			712	590	170

ANEXO 3

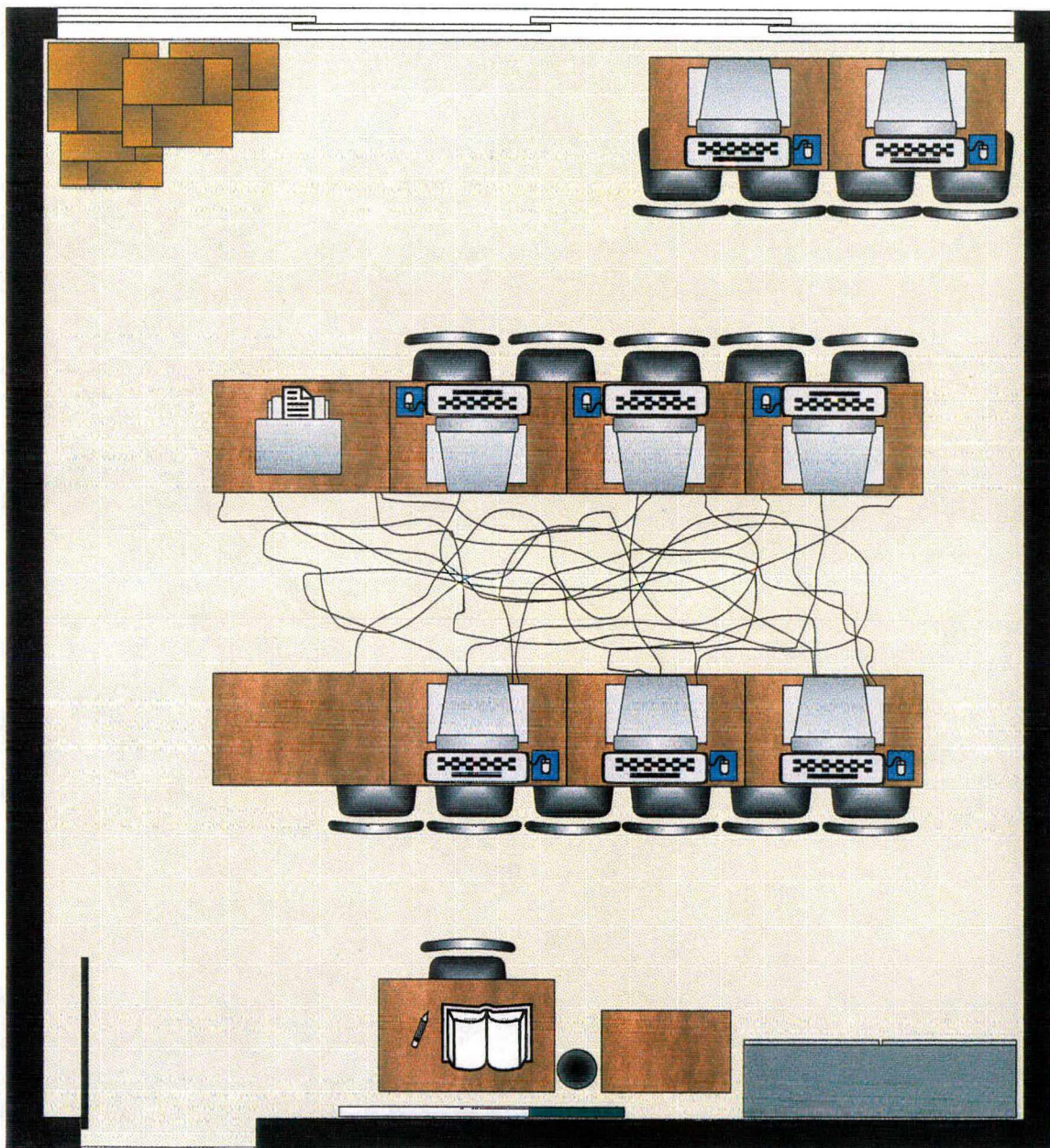
COMO INSTALAR UMA AULA

- 1 - Seu computador terá entrado direto no ambiente Windows, você terá que sair dele para instalar sua aula.
- 2 - Para sair do ambiente Windows você deve fechar cada janela que estiver aberta, uma a uma e por último a janela maior que é a do Gerenciador de Programas.
- 3 - Uma janela é fechada com um clique do mouse no canto esquerdo superior, com a opção "Fechar" e <enter>
- 4 - Você irá para o Menu do Aptiva, escolha a frase 2 - " Ir para o Aviso do DOS " com o mouse e tecla <enter>
- 5 - No aviso do DOS, você terá uma tela preta, com um símbolo: c:\>, neste momento digite: "cd proeduc" <enter>
- 6 - Com este comando você entrou no subdiretório PROEDUC, que é o subdiretório exclusivo das aulas PROEDUCAR.
- 7 - Agora você pode colocar o disquete da aula escolhida por você no drive a:
- 8 - Em seguida digite: "instala a:" <enter>
- 9 - Você poderá observar que a luz do drive irá acender, isso significa que o disquete está sendo lido e você jamais deverá retirar o disquete do drive com esta luzinha acesa, isso iria danificar para sempre o mesmo.
- 10 - Uma tela com a frase " copiando arquivos, aguarde..." irá aparecer, quando a instalação terminar esta tela sumirá e retornará à tela preta do aviso do DOS.
- 11 - Retire o disquete do drive e guarde-o no envelope.
- 12 - Retorne ao Windows digitando " win " e <enter>
- 13 - No windows, abra a janela correspondente ao nosso subdiretório proeduc, é a janela " Biblioteca Básica Proeducar "
- 14 - Observe no livrinho da sua aula se esta pertence ao módulo "Aula 1" ou "Aula 2", e abra o módulo a que ela pertencer.
- 15 - Dentro do módulo, escolha sua aula pela série (Aula 1) ou pelo bonequinho colorido (Aula 2)
- 16 - Sempre que você quiser instalar uma aula, feche sua aula, o módulo e todas as janelas do Windows para retornar ao DOS.
- 17 - Trabalhe sempre com organização !

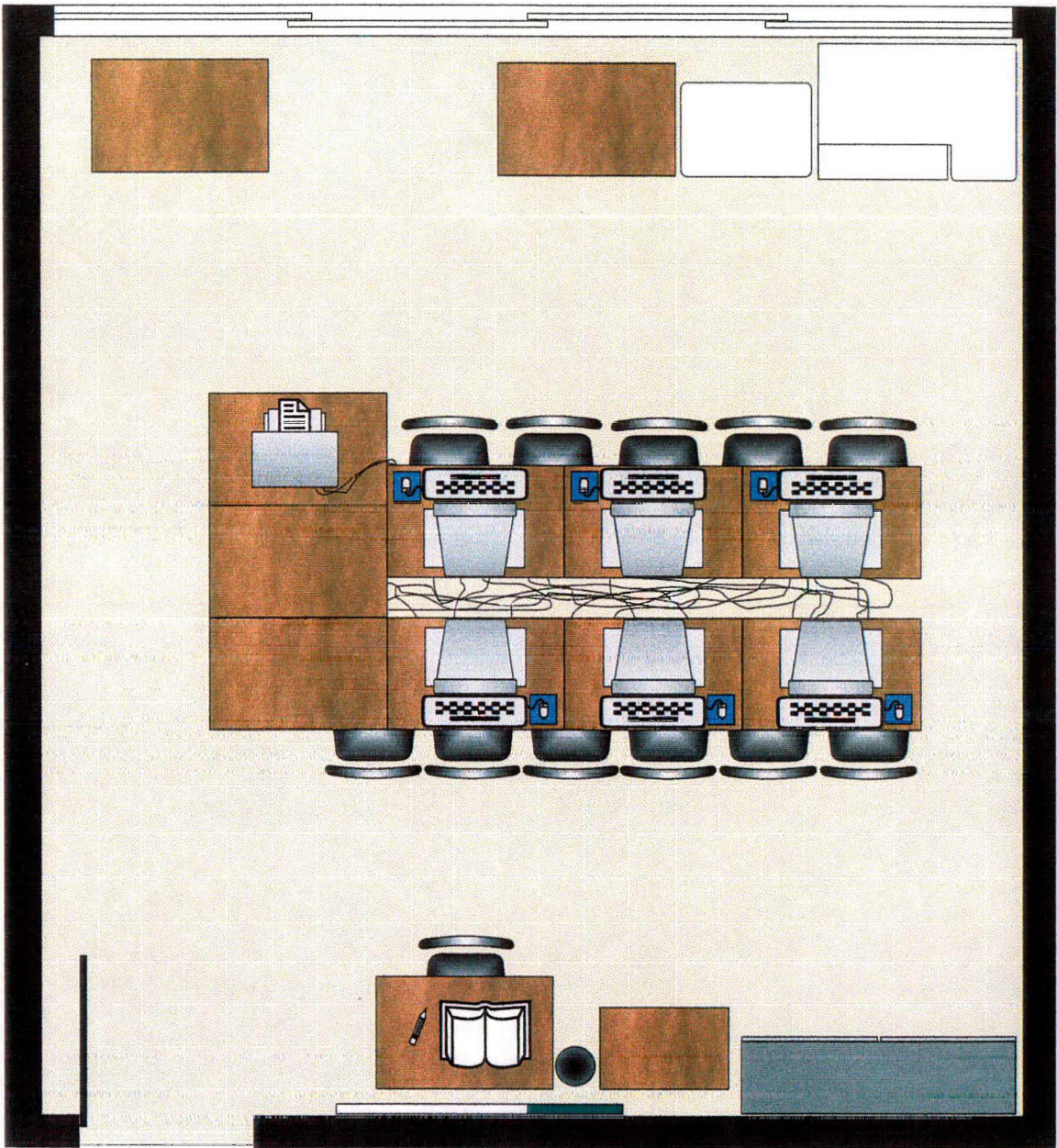
Um abraço para todos,

Luciana .

ANEXO 4

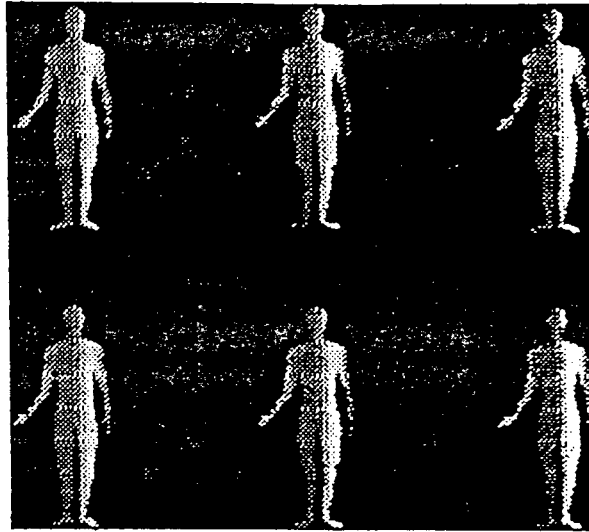


ANEXO 5



ANEXO 6

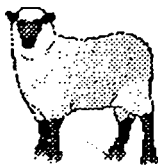
Has Science Gone Too Far With Cloning?



ETERNITY

With the cloning of "Dolly", an adult sheep, the possibility of cloning mammals -including humans has opened up. (For a good article on the technology behind this go to the New Scientist website at <http://www.newscientist.com>). Scientists have also recently begun the process of storing human memories on silicon chips so they can be implanted in the brain and experienced by others. (BBC--TV "Future Fantastic Series - Brainstorm") In the not too distant future it is envisaged that we will be able to replicate a person's. body, mind and memories. In the USA and many other countries this would currently be perfectly legal.. This article will explore the biblical ethics of cloning human beings and why it just can't be God's will.

MAGAZINE



(Genesis 2:20-25 NKJV)

So Adam gave names to all cattle, to the birds of the air, and to every beast of the field. But for Adam there was not found a helper comparable to him. {21} And the LORD God caused a deep sleep to fall on Adam, and he slept; and He took one of his ribs, and closed up the flesh in its place. {22} Then the rib which the LORD God had taken from man He made into a woman, and He brought her to the man. {23} And Adam said: "This is now bone of my bones And flesh of my flesh; She shall be called Woman, Because she was taken out of Man." {24} Therefore a man

shall leave his father and mother and be joined to his wife, and they shall become one flesh. {25} And they were both naked, the man and his wife, and were not ashamed.

The Quandary

The argument for cloning....

Cloning human beings has many advantages and could solve infertility problems, help with the scarcity of suitable organ transplants, and give rise to a society of physically perfect individuals. Combined with accurate genetic testing and a culling of defective humans through abortions we could produce a physically excellent society with far lower health costs, more productive workers, more compatible and less stressed marriages, and a longer overall lifespan. Utopia through genetic engineering. Wouldn't God want this? After all He did the first bit of genetic engineering didn't He?

The argument against cloning....

Cloning human beings is almost the ultimate act of human arrogance other than openly declaring to be God. We do not need or want a society of physically perfect but morally insensate people. To move toward such a world is to denigrate the value of the not so beautiful people. As Mark Twain said "God must like ordinary looking folk considering how he made so many of them". This is a genie that will not go back in the bottle, it is a mess so complex, that if we ever permit it, it will be our nightmare forever.

Was Eve the first human clone?

God took a rib from Adam and formed Eve from it to produce a being that was "bone of his (Adam's) bone and flesh of his flesh" but of the opposite gender. I believe that each human cell has the possibility of being any other cell. For instance a foot could be an eye. A complex system of "gene expression and repression" determines which cells are "turned on" or "turned off" and whether a cell has male or female characteristics. What God did with Adam was not cloning..

The difference between a clone and an identical twin

A clone would be younger than the person, artificial and deliberately conceived. A clone does not come into a family setting as a result of love but into a social setting as an expedient way of providing organ transplants or eternal youth. Identical twins have separate personalities and develop their own closely interwoven identities, marry and raise separate families and pursue life as true individuals. However in reality clones will exist to satisfy someone else. They will probably be replicas of someone raised for a role. Clones will be deliberately the same physically as the "master copy" and the wonderful sense of serendipity that comes with identical twins is, of course, lost. Clones will probably be slaves -who would clone themselves with the view to the clone leading an independent existence? The clone may never be expected to raise families, live a normal life or develop a separate and complete identity from their "parent". In these ways and many others identical twins and clones would be different.

Shall we be like God?

(Genesis 3:1-7 NKJV) Now the serpent was more cunning than any beast of the field which the LORD God had made. And he said to the woman, "Has God indeed said, 'You shall not eat of every tree of the garden?'" {2} And the woman said to the serpent, "We may eat the fruit of the trees of the garden; {3} "but of the fruit of the tree which is in the midst of the garden, God has said, 'You shall not eat it, nor shall you touch it, lest you die.'" {4} Then the serpent said to the woman, "You will not surely die. {5} "For God knows that in the day you eat of it your eyes will be opened, and you will be like God, knowing good and evil." {6} So when the woman saw that the tree was good for food, that it was pleasant to the eyes, and a tree desirable to make one wise, she took of its fruit and ate. She also gave to her husband with her, and he ate. {7} Then the eyes of both of them were opened, and they knew that they were naked; and they sewed fig leaves together and made themselves coverings.

~~There is an obvious analogy between eating the "fruit of the~~

ENGLISH EXERCISES

NAME: _____

GRADE: _____

(Choose ONLY THREE of the questions below)

1) CHOOSE ONE PARAGRAPH FROM THE TEXT "Has science gone too far with cloning?" AND:

A) list 5 difficult words and give their meaning (you can look up in the dictionary)

B) make two comprehension questions about the paragraph you have chosen.

2) Write four English proverbs with their equivalent in Portuguese.

3) From Vestibular examination (1999-Ufsc), Text 1, choose 6 words you have learned and make a sentence with each word.

4) From the text "The Age of Cloning" (Time magazine) make a diagram to show the process of the cloning of Dolly.

ANEXO 7

1) Read the text below and answer the questions:

A Modern Legend (James Dean)

"Die young, and make a beautiful corpse," he said to his friends. And that is what he did. James Dean was not very tall, he was less than average height. He had thick, light brown hair and intense blue eyes. He was so near-sighted that he could see anything without his glasses. He came to Hollywood when he was eighteen and in three films: "East of Eden", "Rebel Without a Cause" and "Giant". His co-star in the last movie, Rock Hudson later said "Dean was hard to be around. He was angry and never". Dean was discovered by a director called Elia Kazan. In spite of his poor eyesight, he loved driving fast motorcycles and even faster sport cars. A few days after he finished "Giant", on September, 25, 1955, Dean went for a drive in his new Porsche. It was evening. The sun was going down and the light was poor. Dean was not wearing his glasses. He was a car in front of him. Dean tried to slow down but it was too late. He hit his car in a tree at high speed and was killed. He was only 24 years old.

a) Complete the text using the adverbs and verbs listed below: (1,0)
ADVERBS: SUDDENLY; IMMEDIATELY; EXACTLY; HARDLY.

VERBS: SAW; SMILED; USED; HIT; CAME; PLAYED.

b) According to the text, is it true or false? (0,7)

- () Because he was less than average height, J. Dean was not supposed to be short.
- () "Die young, and make a beautiful corpse". this seems to establish death in youth as something that makes youth beauty everlasting.
- () James Dean came to Hollywood when he was in his early twenties.
- () Rock Hudson said that James Dean was outgoing despite being rude and reserved.
- () James Dean used to drive fast motorcycles.
- () One of the cause of James Dean's death was because he was not wearing his glasses, when he should have used.
- () James Dean died because a car crashed his and he died immediately.

c) Complete the sentence: James Dean...

- 1. has been killed in 1955.
- 2. was killed in 1955.
- 3. has being killed immediately.

Choose the correct sentence which has the correct form of comparatives:

- 1. He was one of the better and more serious actors in the world.
- 2. When he was more young he was poorer.
- 3. His most famous film was "Rebel without a Cause".

James Dean, nowadays, in the world, is...

- 1. as famous as Tiririca.
- 2. more famous than Silvio Santos.
- 3. less famous than Tiririca.

Vocabulary:

- @corpse@: a dead body.
- @average height@: not classified as tall or short, at the medium.
- @thick@: a great amount of units of something put together.
- @near-sighted@: the one who cannot see things that are distant.
- @hardly@: "could 'hardly' see" = see with great difficulty.
- @Eden@: same as paradise, heaven.
- @mood@: temperament.
- @reckless@: to act like a child.
- @slow down@: the opposite of "accelerate".
- @everlasting@: goes through eternity.

ANEXO 8

ENGLISH EXAM (4th bimestre)

- 1) Read the text A below and try to complete the gaps with proper prefixes or suffixes.
 Read text B and complete with the following prefixes and suffixes: AL; ING; IAN; ED; ER; UN; NESS; UP. You can use the affixes more than once.
 These texts are taken from the software SHERLOCK (Senac/SP, 1994; Author for the English version: Ana Scatena) (Score: 4,0)

File Hints Environment 8A6AFIX0

Partial words

ROBIN HOOD

Robin Hood is a legendary hero who lived in Sherwood Forest, in Nottingham, with his band of follow []. Stories about him and his adventures began to appear in the fourteenth century, but the facts behind the legend are [] certain. One writer thinks Robin was born in 1168, at a time when there were many robbers living in the woods, stealing from the rich but only killing in []-defence.

Everyone knows that Robin Hood robbed the rich to give to the poor. He chose to be an [] law, that is, someone who lives [] side the law', but he had his own ideas of right and wrong. He fought against [] justice, and tried to give ordinary people a share of the riches owned by people in authority and the Church. He had many qualities - he was a great sportsman, a brave fight [], and was very good with his bow and arrow.

File Hints Environment 8C1AFIX0

Partial words

THE HOUSEWIFE

Perhaps there are far more wives than I imagine who take it for granted that housework is neither satisfy [] nor even important once the basic demands of hygiene and feed have been met. But home and family is the one realm in which it is really difficult to shake free of one's [] bring [] and create new values.

My parents' house was impeccably kept; cleanliness was a moral and social virtue, and personal [] tidi [], visibly old clothes, or long male hair provoked bit [] jocularly. If that had been all, maybe I could have adapted myself to housework on an easy-go [], utilitar [] basis, refus [] the moral overtones but still believ [] in it as something constructive because it is part of creating a home. But at the same time my mother used to resent do [] it, called it drudgery, and convinced me that it wasn't a fit activity for an intelligent be [].

I was an only child, and once I was at school there was no reason why she should have

Page 1/2 (The hidden word has 10 letters)

2) Try to form 10 words by linking the roots below to prefixes and/or suffixes given: (Score:2,0)

Roots: power; comfort; possible; sincere; pain; patient; avoid; advantage; water; frost
AFIXES: IN; IM; UN; ABLE; IBLE; LESS; FUL; DE; DIS; PROOF

3) Write a sentence using a word with the prefix ANTI meaning one thing opposing another and one sentence using ANTI meaning one thing preventing another from happening. (Score: 1,0)

a) _____

b) _____

4) Read the ext called "WEAR AND CARE OF SOFT CONTACT LENSES" and find out: (Score: 2,0)

a) TWO NOUNS WHICH COMBINE VERBS + SUFFIXES:

Ex: Combination

b) TWO ADVERBS WHICH COMBINE PREFIXES + NOUNS:

Ex: upstairs

c) ONE ADVERB WHICH COMBINES ADJECTIVE + SUFFIXES:

Ex: terribly

5) Complete the list below using a suffix to change the verb into a noun refering to people: (Score: 0,5)

defend_____

train_____

visit_____

teach_____

music_____

6) Use a suffix to change the adjectives into a verb. Some changes may be needed: (Score: 0,5)

modern_____

intense_____

deep_____

memory_____

sympathy_____

GOOD LUCK !

ANEXO 9

Prepare-se para a globalização

Teste seu grau de conhecimento globalizado

1. Você acha importante ter em casa:
a) Telefone, secretária eletrônica, fax
b) Computador, TV, fax
c) Telefone, câmera polaroid, Internet
d) Internet, fax, TV com parabólica
2. Você acha essencial falar e escrever bem:
a) Português e inglês
b) Português e japonês
c) Português, alemão e inglês
d) Português, inglês e japonês
3. Quais operações matemáticas você consegue fazer "de cabeça"?
a) Multiplicação, divisão e raiz quadrada
b) Regra de três e porcentagem
c) Raiz quadrada e regra de três
d) Raiz quadrada e porcentagem
4. Qual alternativa não relaciona um produto com o país que é seu maior fabricante mundial?
a) Carros - EUA
b) Aparelhos de som - Japão
c) Chocolates - Suíça
d) Cigarros - EUA
5. O profissional mais valorizado no mercado deve ser:
a) Especialista em uma área, procurando ser o melhor nela
b) Especialista em duas áreas, para ter mais opções de emprego
c) Especialista, mas com um bom conhecimento básico para poder atuar em outras áreas
d) Com conhecimento regular de várias áreas, sem ser especialista em uma delas
6. Qual par de eventos esportivos reúne mais atletas?
a) Copa do Mundo de futebol e NBA
b) Olimpíada e NBA
c) Olimpíada e Copa de Mundo de futebol
d) Copa do Mundo de futebol e Mundial de Fórmula 1
7. Quanto tempo você dedica à leitura diária de jornais impressos?
a) Menos de meia hora
b) Entre meia hora a duas horas
c) Mais de duas horas
d) Você não lê jornais impressos
8. Qual é a alternativa que reúne as três cidades mais modernas?
a) Vancouver, Buenos Aires e Nova York
b) Chicago, Cingapura e Milão
c) Dublin, Chicago e Cingapura
d) Tóquio, Cingapura e Chicago
9. Qual a alternativa que reúne apenas países que não exigem visto de entrada para brasileiros?
a) Portugal, Espanha e México
b) EUA, Itália e Inglaterra
c) Portugal, Inglaterra e México
d) Inglaterra, Alemanha e Argentina
10. O que ainda não é feito pela Internet?
a) Comprar um carro em outro país e encaminhar documentos para a importação
b) Consultar um médico em tempo real, com ele fazendo exame visual no paciente
c) Reconhecer a autenticidade de uma assinatura em um documento
d) Transmitir eventos ao vivo

Gabarito na pág. 6-6

O que é, quem inventou, quando surgiu e como ela muda a sua vida pessoal e profissional. Leia o guia da globalização e sobre como se armar para ser um cidadão do mundo.
Págs. 6-5 e 6-6

mercado de trabalho

Acomodados não têm vez

da Reportagem Local

Ninguém precisa ficar neurótico com essa história de globalização, mas é bom começar a pensar em fazer atividades que podem ser incorporadas ao seu dia-a-dia e vão preparar você para o futuro mercado de trabalho.

Segundo o consultor americano Steve Lorbett, que trabalha para a Microsoft e a Coca-Cola, há "instrumentos essenciais" para o trabalhador globalizado, descritos em seu livro "Rough & Ready".

São eles: domínio do inglês e pelo menos uma outra língua "forte" (como ele classifica o alemão, o japonês e o espanhol), acesso à Internet e um cartão de crédito internacional no bolso.

Olhando dessa maneira, parece

que ser globalizado é coisa para uma elite, já que não é todo mundo que pode ter Internet e cartão de crédito. Mas é preciso entender o que Lorbett quer dizer.

Os três "instrumentos" servem a uma só finalidade: conseguir informação. Ser globalizado nada mais é do que assimilar informação, e de uma maneira rápida, para acompanhar melhor as mudanças na sua área.

Se a Internet é a principal via de acesso às informações, é bom mesmo compreender o inglês, idioma mais usado na rede.

E o cartão de crédito é o único "dinheiro" que pode navegar na rede. Há editoras de livros de engenharia, por exemplo, que liberam a íntegra de seus lançamentos pela Internet depois que o interessado

autorize débito no cartão.

"Dois professores me autorizaram a usar o número do cartão deles. Depois eu pago o valor para eles", conta Daniel Torgue, 19, aluno da Poli. "Nem Internet eu tenho em casa, mas sempre acho um terminal, seja na casa de amigos, no Instituto Cultural Itaú..."

Diógenes Alencar Moura, que coordena o Núcleo de Estudos Mercadológicos da USP, acha que a preocupação em ser globalizado já está sendo absorvida pelos estudantes, sem sobressaltos.

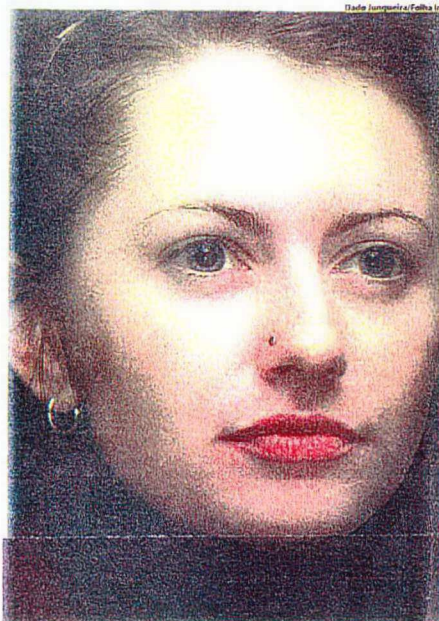
"Estudar em outro país não é mais uma opção de poucos. E fazer mais de uma faculdade deixou de ser sinônimo de indecisão", diz.

Segundo ele, currículos de profissionais formados em dois cursos assustavam os empregados até

a década passada. Hoje, um engenheiro formado também em ciências sociais atrai mais do que outro que tem apenas o diploma da área.

Cursos no exterior são considerados necessários e por isso impressionam menos. "Não adianta mais listar dois ou três estágios lá fora. Com a popularização deles, os empregadores ficaram mais seletivos, sabem reconhecer os cursos no exterior que realmente têm peso", explica Soraya Castro, que é "headhunter" (profissional contratado para descobrir novos talentos no mercado) de cinco grandes empresas químicas.

A maior dica para uma entrada sem traumas na globalização é ter vontade de estudar sempre, antenado com as novidades na área, sem acomodação. (TM)



"Eu já havia feito um curso de inglês, mas voltei a estudar, pois hoje não basta só 'saber' a língua, é preciso também fluência. Também viajo para o exterior sempre que posso, para ficar antenada com o que rola no mundo."

Melina Valente, 23

"Eu estou no último ano de faculdade de arquitetura e resolvi parar e ir estudar na Espanha. Vou ter de começar tudo de novo, mas acho que fazer faculdade fora vai abrir minha cabeça. Hoje em dia, é isso que conta."

Frederico S. Cabeza, 20

Confira aqui o resultado do teste da capa

da Reportagem Local

Vale lembrar que o teste apenas sinaliza noções de conhecimentos gerais voltados para o mercado internacional, que podem revelar a familiaridade ou não do leitor com os instrumentos usuais de um profissional considerado globalizado. Quanto mais respostas corretas, melhor preparado você está, mas acertar poucas questões não desmerece e não deve desanimar ninguém. O segredo de se dar bem na globalização é ter acesso e saber usar as informações. Este teste serve, antes de tudo, para informar.

Gabarito comentado:

1) alternativa d - A ausência de acesso à Internet invalida as respostas a e b; quanto à c, ter uma câmera polaroid é legal, mas não ajuda sua integração a uma so-

cidade globalizada.

2) alternativa c - Inglês e alemão são os dois idiomas mais usados na Internet; a maioria dos sites japoneses utiliza o inglês.

3) alternativa b - Não há utilização prática para a raiz quadrada no dia-a-dia das pessoas não ligadas às ciências matemáticas.

4) alternativa c - Apesar de famosa pela excelência de seus chocolates, a Suíça não fabrica nem a metade das toneladas do produto feitas nos EUA.

5) alternativa c - A especialização em uma área é importante, mas hoje as indústrias preferem profissionais que tenham também noções mais abrangentes para que ele resolva problemas de outras áreas, eliminando a necessidade de contratação de outro es-

pecialista em emergências; o profissional da alternativa b, especialista em duas áreas, é o menos valorizado — os patrões não acreditam que alguém possa ser muito bom em duas coisas.

6) alternativa c - A Olimpíada reúne quase 15 mil atletas; a Copa do Mundo tem quase 3.000 inscritos na fase das eliminatórias; o campeonato da NBA registra sempre de 400 a 450 jogadores; a Fórmula 1 não chega a ter 30 pilotos disputando as provas.

7) alternativa b - Em menos de meia hora é impossível uma leitura absorvente do jornal; quanto à resposta c, os especialistas em desenvolvimento profissional acham que não é recomendável passar mais de duas horas do seu dia na atividade passiva de leitura de jornais; e quem respondeu d não deveria sequer es-

tar lendo este teste; TV e Internet não suprem o consumidor de todas as informações necessárias em seu dia-a-dia.

8) alternativa d - Buenos Aires e Dublin estão longe da lista consensual de cidades desenvolvidas e eliminam as respostas a e c; a resposta b é incorreta porque Milão, apesar de forte pólo industrial e cultural, dispõe de menos alternativas mercadológicas e tecnológicas do que Tóquio.

9) alternativa d - EUA e México exigem o visto.

10) alternativa c - O reconhecimento de assinatura analisa o depósito de tinta e a gramatura do papel, que não podem ser aferidos na tela; as três alternativas restantes já são efetuadas, inclusive a consulta médica; disponível nos EUA e no Japão.



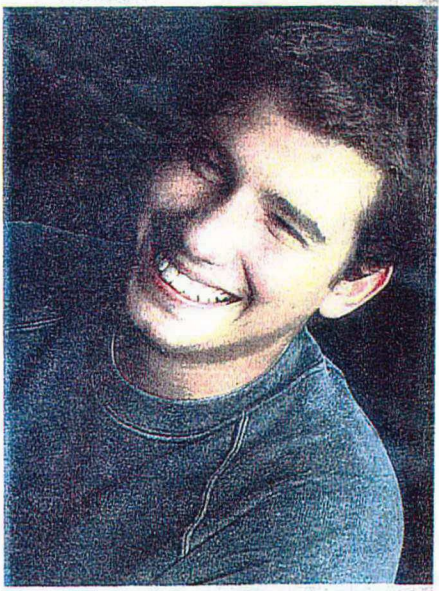
"Estou estudando inglês para poder fazer alguns cursos de cinema fora do Brasil. Ainda estou totalmente fora da Internet, mas vou aprender a usar. Acho que é legal poder ter acesso a informações com tanta rapidez."

Erika Fromm, 24



"Trabalho numa empresa de transportes e, para me manter informada sobre a área, leio revistas estrangeiras sobre o assunto e faço pesquisas na Internet. Eu tenho de procurar informações em todos os âmbitos. Hoje em dia, quem não fizer isso fica para trás."

Gisele Gongo, 22



ANEXO 10

Turning Point Bulletin

21 Ways to Boost Personal Learning Skills

1. Invest a few minutes at the start. Do stress-reducers: stretching, slow deep breathing, hear a joke, or do some short, fun activity.
2. Before learning something, make up questions you'd like to learn the answers to.
3. If appropriate, move around when you learn. It keeps you fresh. A new seat location can affect hemispheric field of dominance and point of view.
4. Drink water before learning begins. When you're under-hydrated, the brain is less efficient.
5. Increase feedback to yourself while you learn. Talk yourself through the learning, get a coach, mentor, use a tape player or use a mirror.
6. Eat brain food: protein and fruit in the morning, carbohydrates late in the day. Best brain foods overall are fish, eggs, brazil nuts, dark green vegetables, chicken, lecithin and fruits.
7. Make a discovery mind map to figure out what you know at the start.
8. Use baroque music in the background at a low volume.
9. Use celebration rituals to add emotions to the success of learning (hi-fives, music, acknowledgments, cheers).
10. Use multiple status grouping. Learn with others: other ages, other abilities and other sexes.
11. Put affirmation posters up on the walls, ones to encourage yourself ("I can do it" or "Learning is Fun and Easy").
12. Learn each unit or each section of a unit in a different place in the room, or with a different costume, different lighting or seating. This increases memory of the learning.
13. Find a children or adolescent's book on the topic--it'll be easier to understand.
14. Use peppermint or lemon aromas to trigger attention and recall.
15. Rent a video on the same topic and learn it through another medium.
16. Find someone to teach the material to---you'll learn it better.
17. Create a mind map, a graphic representation of what you know on a big paper.
18. Read on related topics that can help you tie it all together. I get ideas on the brain from technology, medicine, psychology, business and science.
19. Turn key ideas into an easily-memorized acronym, picture or rap.
20. Find a way to do something with the material. Write an article on it and submit it to a newsletter or magazine.
21. Get up and move every 20 minutes. This keeps the circulation up.

©1997 Eric Jensen. You may also want to order, The Learning Brain (357 pg. book, \$22), Brain Based Learning (382 pg. book, \$27), or Brain Based Learning video tapes (\$89). All three are available from Turning Point. Call toll-free 800/325-4769 or fax 619/564-7560.